# Document préparatoire à la table ronde sur l'enseignement universitaire de 1er cycle organisée par le Conseil des universités avec la collaboration du Conseil des collèges

SEPTEMBRE 1988

## TABLE DES MATIÈRES


Page

**1. PRÉSENTATION DE LA TABLE RONDE** ..... 1

1.1 Origine et contexte ..... 1

1.1.1 Origine ..... 1
1.1.2 Contexte ..... 3

1.2 Objectifs ..... 5

1.3 Organisation ..... 5

**2. LA FORMATION POST-SECONDAIRE: QUELQUES DÉFINITIONS** ..... 6

2.1 Introduction ..... 6

2.2 La formation post-secondaire ..... 8

2.2.1 La préparation au travail: formation professionnelle, formation spécialisée ..... 8
2.2.2 Le développement de l'individu: formation générale, formation fondamentale ..... 9

2.3 Conclusion ..... 11

**3. LA RÉFORME DU 1er CYCLE À L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC** ..... 12

3.1 Introduction ..... 12

3.2 Généralités ..... 13

3.3 L'expérience américaine ..... 15

3.3.1 Cours déterminés ..... 16
3.3.2 Le tronc commun ("core curriculum") ..... 18
3.3.3 Le plan d'ensemble (par objectifs de formation) ..... 19
3.3.4 Expériences diverses ..... 21

3.4 L'expérience canadienne ..... 23

3.5 L'expérience française ..... 25

Page

3.5.1 Modifications apportées au 1er cycle ..... 25
3.5.2 Effets de la loi Savary au 1er cycle ..... 28

3.6 Conclusion ..... 29

**4. L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE (LONG) DE 1er CYCLE AU QUÉBEC ... 30**

4.1 Objectifs ..... 31

4.1.1 Selon les universités ..... 31
4.1.2 Points communs ..... 32
4.1.3 Le contexte collégial ..... 36
4.1.4 Éléments de discussion ..... 39

4.2 Les grands problèmes ..... 40

4.2.1 Principaux problèmes ..... 40
4.2.2 La situation au collégial ..... 44
4.2.3 Conclusion et éléments de discussion ..... 46

4.3 Les causes ..... 48

4.3.1 Principales causes ..... 49
4.3.2 La situation au collégial ..... 53
4.3.3 Conclusion et éléments de discussion ..... 56

4.4 Les solutions .....58

4.4.1 Solutions adoptées, envisagées ou suggérées par les universités .....58
4.4.2 Quelques solutions possibles pour le collégial .....67
4.4.3 Conclusion et éléments de discussion .....70

4.5 Questions à débattre .....70

**5. SUITES À DONNER À LA TABLE RONDE .....72**

**LISTE DES ANNEXES[1] .....75**

---

**1. Les annexes ont été regroupées dans un document séparé.**

# 1. PRÉSENTATION DE LA TABLE RONDE

## 1.1 Origine et contexte

### 1.1.1 Origine

Dans son seizième Rapport annuel (1984-85), le Conseil des universités faisait référence à deux rapports américains consacrés à une remise en question de la formation universitaire de 1er cycle - "Integrity in the College Curriculum" réalisé par l'Association of American Colleges, "Involvement in learning: Realizing the Potential of American Higher Education" publié par le National Institute of Education - et exprimait l'idée qu'il était temps pour le Québec de repenser en profondeur ses programmes de baccalauréat. C'est donc tout naturellement qu'à sa réunion d'octobre 1985 il encouragea le Comité des programmes à s'engager dans la réflexion de fond sur le 1er cycle qu'il avait inscrite à son programme de travail pour l'année 1985-86.

En novembre 1985 le Comité des programmes constitua un sous-comité sur le 1er cycle, en lui demandant, selon les directives du Conseil des universités, de commencer par dresser une "carte" des programmes de 1er cycle au Québec. Faute des crédits nécessaires à l'engagement des professionnels devant assister le sous-comité, celui-ci se trouva placé, quelques mois plus tard, dans l'impossibilité matérielle de poursuivre ses travaux. Monsieur Bernard Bonin, président du Comité des programmes, entreprit alors de préparer à l'intention du Conseil des universités un document, "Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec", dans lequel il présentait les résultats des travaux qu'avait eu le temps de réaliser le sous-comité sur le 1er cycle[1] et le fruit de ses réflexions personnelles sur le sujet.

---

1. Utilisant les données fournies par le fichier RECU, le sous-comité avait en particulier tenté de faire l'inventaire des programmes "spécialisés".

Vers la même époque le président du Conseil des universités recevait un autre document, écrit par Monsieur Roland Brunet, intitulé "La question pédagogique ou l'Université en question". Jugeant que les deux documents se rejoignaient pour souligner les problèmes sérieux auxquels est confrontée la formation de 1er cycle et la nécessité de revaloriser cet aspect de la mission universitaire, et qu'ils se complétaient, le premier s'intéressant surtout aux objectifs et au caractère très spécialisé des programmes de ce niveau et le second s'attachant aux moyens à utiliser pour améliorer la valeur pédagogique de ces programmes et l'encadrement des étudiants, il décida de les soumettre à l'examen des membres du Conseil des universités. Ceux-ci eurent en main ces documents à leur réunion de septembre 1986 et, à leur réunion suivante, soit celle de novembre 1986, il fut convenu de consulter les universités sur les énoncés contenus dans ces documents.

En décembre 1986, Monsieur Jacques L'Ecuyer transmit donc ces deux documents aux différents établissements universitaires du Québec en leur demandant de les commenter à partir d'une grille de lecture se composant d'une série de questions regroupées sous 11 rubriques[1].

Au moment où ces lignes sont écrites, l'École Polytechnique, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, l'UQAM, l'Université Laval, l'Université McGill puis l'Université Concordia ont donné suite à cette consultation[2] en envoyant leurs commentaires et, pour la plupart, des documents produits à l'interne sur les sujets abordés par les documents

---

1. Les documents écrits par MM. Bonin et Brunet ainsi que la grille de lecture de M. L'Ecuyer constituent l'annexe I du présent document.

2. Les réactions de ces établissements et les principaux documents transmis par eux en même temps sont résumés à l'annexe II. L'Université du Québec a répondu à M. L'Ecuyer que les thèmes abordés dans les documents de MM. Bonin et Brunet rejoignaient ses préoccupations actuelles, qu'elle travaillait justement à l'organisation d'un colloque "Sur les orientations du 1er cycle", mais que tout le travail que le colloque exigeait et allait exiger ne lui laissait pas le loisir, dans l'immédiat, de donner suite à la consultation effectuée par le Conseil. Une synthèse des volumineux cahiers préparatoires à ce colloque se trouve à l'annexe III.

de Messieurs Bonin et Brunet. De façon générale, ces commentaires et ces documents additionnels montrent que les universités partagent bon nombre des préoccupations du Conseil relativement au 1er cycle, qu'elles ont réfléchi de leur côté à plusieurs aspects de la question et déjà mis en oeuvre des politiques et des mesures allant dans le sens souhaitable.

1.1.2 Contexte

Le Conseil des universités a déjà eu l'occasion, à maintes reprises, d'aborder la question des grandes orientations à privilégier au 1er cycle. Mais chaque fois il l'a fait à la faveur d'études de portée plus vaste ou, le plus souvent, consacrées à un type de programmes ou un grand secteur disciplinaire. En voici quelques exemples.

Dans son avis 79.13 (mars 80) "sur trois rapports de la Commission d'étude sur les universités", le Conseil, tout en approuvant la volonté du Comité d'étude sur l'université et la société québécoise de lutter contre la surspécialisation des programmes de baccalauréat, reprochait à ce Comité d'avoir proposé un modèle unique de type de programme, ne pouvant convenir selon lui à tous les secteurs disciplinaires ni à toutes les universités[1].

Dans son avis 83.30 (septembre 1984)" sur le rôle de l'Université dans la formation professionnelle" le Conseil recommandait au ministre de l'Éducation, notamment, d'inviter les universités à "se doter d'une politique interne en matière de formation professionnelle qui vise", entre autres, "à mieux allier les objectifs d'une formation professionnelle de base aux objectifs fondamentaux de toute formation universitaire" et à "mieux situer les programmes professionnels offerts par l'université par rapport à ceux offerts au niveau collégial de façon à favoriser une meilleure coordination entre ces deux niveaux d'enseignement".

---

1. Il est intéressant de noter que pour préparer ses réactions au Rapport du Comité d'étude sur l'université et la société québécoise, le Conseil avait organisé, en novembre 1979, un colloque sur l'orientation du 1er cycle universitaire. Ce colloque avait duré une journée et regroupé une centaine de participants.

Dans son avis 85.21 (juin 1986) consacré à "La formation courte dans les universités", le Conseil recommandait que les universités "établissent une distinction claire entre leurs programmes complets de formation initiale... et les programmes qu'elles destinent à des clientèles adultes dont les besoins sont plus précis et limités; "(R.1-a), et mettent fin" à la pratique d'accorder automatiquement le baccalauréat à tout étudiant détenteur de trois certificats;" (R.3-a). Dans ce même avis il recommandait aussi que les universités soient invitées à "s'assurer qu'elles n'offrent pas des programmes que les établissements de niveau collégial ont comme responsabilité d'assumer." (R.7-b).

Enfin, dans ses avis 85.9 (décembre 1985) et 87.11 (février 1988) sur le développement des secteurs de l'ingénierie et de l'éducation, le Conseil préconisait, dans ses recommandations no 1, que l'accent soit mis sur la "formation de base" dans les programmes de baccalauréat en génie et qu'une plus large place soit accordée à la "formation générale" dans les programmes de baccalauréat en sciences de l'éducation[1]. Le Conseil a été heureux de l'accueil favorable généralement réservé par les universités à ces recommandations.

Cet accueil et la nature des réactions des universités à la consultation sur le 1er cycle, qu'il a effectuée en décembre 1986, l'ont confirmé dans son sentiment que le moment était bien venu pour lui d'entreprendre une étude qui, en étant spécialement axée sur l'enseignement universitaire de 1er cycle et en prenant en considération l'ensemble des grands secteurs disciplinaires, puisse examiner ce thème dans ses différentes facettes et avoir une portée suffisamment générale.

---

1. Pour avoir plus de détails sur ces recommandations des avis 85.9 et 87.11, et sur quelques autres de même nature qu'ils contiennent, se reporter à l'annexe - IV.

1.2 Objectifs

La table ronde organisée par le sous-comité sur le 1er cycle se veut une seconde étape, après la consultation des universités de décembre 1986, dans l'élaboration d'un avis du Conseil des universités qui puisse servir de base à un énoncé de politique de la formation de 1er cycle et de cadre à l'action des principaux intervenants en ce domaine.

La table ronde se proposera donc de:

- faire circuler l'information, notamment sur les grands objectifs retenus pour le 1er cycle par les différentes universités de la province;

- permettre la mise en commun des idées, en particulier sur les principaux problèmes auxquels se trouve confronté l'enseignement universitaire de 1er cycle, sur les causes de ces problèmes et sur les meilleures mesures à prendre pour y remédier;

- contribuer à faire progresser la réflexion de fond sur le 1er cycle, entreprise depuis quelques années au Québec, en dépassant le stade des actions, si valables soient-elles, entreprises séparément par les différents établissements concernés et en parvenant à celui des actions communes à envisager.

L'idéal serait, bien entendu, que des consensus puissent se dégager sur les grandes questions qui seront abordées lors de cette table ronde et que le Conseil soit en mesure de préparer son avis sur la formation de 1er cycle après sa tenue. Mais le sous-comité n'en souhaite pas pour autant précipiter le mouvement, étant donné l'ampleur, la complexité et la portée de l'entreprise.

1.3 Organisation

La composition du sous-comité sur le 1er cycle, responsable de l'organisation de la table ronde, la liste des participants à cette activité de même que son programme figurent à l'annexe - V.

On remarquera que le sous-comité organisateur se compose de représentants du Comité des programmes et du Conseil des collèges, et que participeront à la table ronde des représentants du monde universitaire et du monde collégial. Cette participation du milieu collégial, qui a d'ailleurs été suggérée par l'UQAM et par l'Université McGill à l'occasion de la consultation de décembre 1986, a paru s'imposer dès le début au Conseil compte tenu des interactions qui existent entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire de 1er cycle. Les principaux aspects de la question de la jonction entre ces deux ordres d'enseignement seront d'ailleurs abordés lors de la table ronde.

On remarquera également que la plupart des participants à la table ronde exercent des responsabilités d'ordre pédagogique dans leurs établissements respectifs. Il s'agit là d'un choix délibéré du sous-comité organisateur qui espère bénéficier de l'"effet multiplicateur", dans leurs sphères d'influence propres, des participants à la table ronde une fois que celle-ci aura eu lieu.

## 2. LA FORMATION POST-SECONDAIRE: QUELQUES DÉFINITIONS[1]

### 2.1 Introduction

C'est au cours des années 60 que le débat sur la formation des étudiants au post-secondaire a pris naissance, au Québec, avec la disparition des collèges classiques, la démocratisation de l'enseignement universitaire et l'importance accrue des sciences et des techniques. On ne parlait pas encore de "virage technologique" mais, consciemment ou non, on s'y préparait.

Avec la création des cégeps en 1967, le débat sur la qualité de la formation post-secondaire s'est amplifié et s'est concrétisé dans la créa-

---

1. On trouvera à l'annexe VI quelques extraits (définitions, précisions, mises en garde, etc.) de documents significatifs dans le domaine de la formation post-secondaire.

tion de comités, commissions, groupes d'étude ou la tenue de colloques, activités qui ont abouti à la production d'un certain nombre de documents de réflexion sur le sujet. De façon constante, bien que formulé différemment selon les époques et assaisonné à la mode du jour, le courant de pensée qui semble l'emporter est que ce qui importe c'est de "préparer chaque citoyen à gagner sa vie par un travail utile et à assumer intelligemment ses responsabilités sociales"[1].

Depuis quelques années, on constate que l'accent a peut-être été mis davantage sur la formation du travailleur, parfois au détriment de la formation du citoyen responsable. Le débat s'est donc polarisé autour du niveau de spécialisation de la formation collégiale et du premier cycle universitaire et des moyens à prendre pour favoriser le développement harmonieux du citoyen de demain; ainsi s'amorce le "virage humaniste"[2]. Toutefois, des problèmes d'ordre terminologique ou sémantique semblent parfois à l'origine d'une certaine confusion sur la nature des concepts, notamment en ce qui a trait à la préparation au travail - formation professionnelle, formation spécialisée - et au développement de l'individu - formation fondamentale, formation générale, culture générale, formation libérale, etc. C'est pourquoi la présente section du document préparatoire à la table ronde sur l'enseignement universitaire de premier cycle propose aux participants une définition des concepts qui feront l'objet de la discussion et ce bien qu'une majorité d'auteurs s'entendent pour signaler les dangers d'une telle opération.

---

1. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1967) cité dans le Rapport du Comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du CEGEP (rapport Roquet), décembre 1970.

2. Francine C. McKenzie, Conseil du statut de la femme.

## 2.2 La formation post-secondaire

Au Québec, la formation post-secondaire concerne principalement deux ordres d'enseignement: l'enseignement collégial (général et professionnel) et l'enseignement universitaire (1er, 2e et 3e cycles). Il est toutefois bien important de reconnaître que ces deux ordres d'enseignement, quoique totalement distincts l'un de l'autre, n'en constituent pas moins un continuum dans la formation de l'étudiant qui souhaite entreprendre des études universitaires. Dans les faits, notamment si l'on tient compte de la structure des systèmes d'enseignement qui existent à l'extérieur du Québec (où l'enseignement collégial n'existe pas), le 1er cycle universitaire devrait inclure la deuxième année du collégial général. Signalons que bien des études statistiques relatives au secteur universitaire prennent en considération le nombre de collégiens inscrits en deuxième année du cégep général aux fins de comparaison avec l'extérieur du Québec. Dans le présent contexte, cependant, l'enseignement universitaire proprement dit commence avec la première année d'études à l'université.

### 2.2.1 La préparation au travail: formation professionnelle, formation spécialisée

En ce qui a trait à la formation professionnelle, le problème terminologique a une triple origine: l'existence d'un secteur professionnel au collégial, celle de corporations professionnelles qui sanctionnent des études universitaires dans certains domaines et le caractère restrictif du mot "profession" (les professions libérales).

De façon à tenir compte de tous les diplômes de type terminal décernés par l'université à la fin d'un premier cycle d'études ou par le cégep à la fin du collégial professionnel, on adoptera, aux fins de la table ronde, la terminologie suivante:

Formation spécialisée (programmes cloisonnés): formation assurée par un programme d'études qui met essentiellement l'accent sur une discipline ou un champ du savoir (philosophie, droit, lettres, génie, médecine, sociologie, etc.).

Cette formation sera d'ordre professionnel si elle conduit directement à l'exercice d'une profession ou d'un métier.

Le débat portant en partie sur le niveau de spécialisation des études collégiales et universitaires, la terminologie adoptée devrait permettre aux participants d'aborder la spécialisation dans n'importe quel secteur d'activité. Signalons que, dans ce débat sur la formation de premier cycle, on ne doit pas exclure la formation des étudiants du collégial professionnel - en plus de ceux du collégial général - qui seraient de plus en plus nombreux à préférer l'université au marché du travail immédiat.

2.2.2 Le développement de l'individu: formation générale, formation fondamentale

Pour qualifier la formation qui se préoccupe du développement global de l'être humain, un certain nombre d'épithètes sont en usage chez différents auteurs: formation générale, formation fondamentale, formation de base, formation humaniste, formation libérale, etc. Pour certains, toutes ces appellations recouvrent un même concept plus ou moins défini, alors que pour d'autres, s'il existe plusieurs termes, c'est qu'il existe plusieurs concepts ou, à la rigueur, différentes nuances pour un concept général de base.

Rappelons qu'en anglais, langue dans laquelle ont été rédigées un grand nombre d'études importantes sur la formation universitaire, les termes les plus souvent utilisés sont "general education", "liberal education" (notamment pour le type de formation dispensée dans les "Liberal Arts Colleges") par opposition à "career education" et "vocational education", formations qui préparent l'étudiant à une carrière déterminée.

De tous les termes mentionnés plus haut, nous ne retiendrons que les deux qui reviennent le plus souvent et qui désignent parfois le même concept, parfois des concepts différents: formation générale et formation fondamentale. Aux fins de la table ronde, nous établirons une distinction entre ces deux termes qui se définiront comme suit:

**Formation générale**: formation qui vise à ce que l'étudiant acquière une certaine somme de connaissances de base dans un ensemble de disciplines ou de champs du savoir afin de comprendre le monde qui l'entoure (tant sur le plan culturel que technique ou scientifique).

Jusqu'à la spécialisation, chacun des cours du primaire, du secondaire, de même que le tronc commun du collégial, tendent vers cet objectif. La formation générale peut donc être assurée par des cours (histoire, littérature, sciences, etc.).

**Formation fondamentale**: formation qui vise à ce que l'étudiant développe les habiletés intellectuelles et les attitudes qui lui permettront de devenir un membre à part entière d'une société en perpétuelle mutation et d'y jouer un rôle actif.[1]

---

1. Dans le reste du texte les expressions "formation générale et fondamentale" et "formation générale-fondamentale" seront parfois utilisées. Il ne faudra pas y voir une hésitation à choisir entre les deux définitions proposées ci-haut, mais la volonté de faire référence à ces deux types de formation.

Il s'agit ici d'une philosophie de l'éducation valable pour tous les niveaux d'enseignement à des degrés correspondant au stade de développement de l'individu et qui se réalise par des apprentissages - et non des cours - d'ordre intellectuel (maîtrise de la langue, capacité d'analyse et de synthèse, rigueur de pensée, jugement critique, etc.), d'ordre affectif et social (autonomie, sens des responsabilités, capacité d'adaptation, etc.), d'ordre physique (nécessité d'un équilibre entre le physique et l'intellect) car,

> "Il importe plus que jamais - en fonction même du virage technologique et d'une judicieuse utilisation des techniques mises à notre disposition - de former des esprits aptes à orienter l'évolution de la société en fonction des besoins de la personne, à porter des jugements de valeur sur les choses (qu'elles soient anciennes ou nouvelles) et à discerner ce qui passe et ce qui demeure dans un monde en perpétuel changement."[1]

## 2.3 Conclusion

Lors des discussions sur la formation de premier cycle, formation fondamentale/formation spécialisée, il serait bon d'avoir constamment à l'esprit que la formation fondamentale n'est en aucun cas une alternative à la formation spécialisée mais qu'elle en est partie intégrante; ce serait une grave erreur de percevoir ces deux types de formation comme une antithèse. Qu'en outre, le concept de formation fondamentale

---

1. La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation, 1984, p. 5.

est un concept qui "évolue avec le temps et selon les contextes. Il est tributaire d'options philosophiques et de conditions politiques, socio-économiques et culturelles."[1] Et enfin, que "la formation fondamentale se situe dans un contexte où on a une conscience assez vive de la précarité du savoir (et l'on fait alors surtout référence aux sciences et aux techniques) d'où l'idée bien consciente que la formation doit assurer autre chose que des contenus."[2]

## 3. LA RÉFORME DU 1er CYCLE À L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC[3]

### 3.1 Introduction

Selon l'American Council on Education, 95% des établissements post-secondaires américains ont modifié ou s'apprêteraient à modifier l'orientation de leurs programmes de formation de 1er cycle (le "curriculum") afin d'assurer un meilleur équilibre entre la formation spécialisée de l'étudiant et sa formation personnelle (générale et fondamentale). Les trois-quarts des établissements qui ont déjà entrepris une réforme de leur 1er cycle viseraient à mettre l'accent sur l'amélioration des habiletés de l'étudiant en communication (écrite et orale), en mathématiques et en informatique[4].

---

1. La formation fondamentale, la documentation américaine, J. Laliberté, 1984, p. 21.

2. Enseigner aujourd'hui au collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Conseil des collèges, janvier 1987, p. 35.

3. Le texte qui suit est en grande partie inspiré de la documentation du CADRE sur la formation fondamentale.

4. The Chronicle of Higher Education, 87.09.02.

Au Canada anglais, il semblerait que ce sujet ne soit pas au premier plan des préoccupations du milieu universitaire; quelques expériences ont cependant été réalisées dans certaines universités, notamment en Ontario, et suivraient les mêmes orientations qu'aux États-Unis[1]. Une réflexion pan-canadienne est également amorcée, notamment par la Fédération canadienne des sciences sociales qui tenait en octobre 1987 à Saskatoon, un colloque national sur l'enseignement post-secondaire; la formation fondamentale était à l'ordre du jour. Cette année encore, le même organisme tient de nouveau un colloque, à Ottawa, dont le sujet cette fois est clairement la formation fondamentale: "Qui a peur de l'éducation générale?" ("Who's afraid of liberal education?")[2]

En France, le problème des échecs et des abandons au 1er cycle universitaire a suscité des interrogations sur le fonctionnement du système et sur la qualité de la formation des étudiants. En 1984, la "loi Savary" modifiait l'organisation des 1er et 3e cycles universitaires et invitait les universités à soumettre des projets de réforme visant à "parachever ou à approfondir la formation des étudiants, et à ménager à ces derniers une insertion plus facile et mieux réussie dans la vie professionnelle et sur le marché du travail"[3].

3.2 Généralités

De façon générale, l'intégration de la formation fondamentale dans les programmes d'études peut se réaliser de trois façons: 1) dans le cadre de **cours déterminés**; 2) par le biais d'un **tronc commun** de cours généraux de base (le "core curriculum"); 3) dans le **plan d'ensemble** du programme en fonction d'objectifs de formation pré-établis. Cette dernière voie, celle qui fait appel à une philosophie de la formation de premier cycle

---

1. La formation fondamentale, la documentation canadienne, P.-E. Gingras, 1985, p. 6.

2. L'"éducation générale" dont traitera ce colloque correspond en fait à la "formation fondamentale" telle que définie aux pages 10 et 11 pour les fins de la table ronde.

3. La formation fondamentale, la documentation française, J. Laliberté, 1987, p. 106.

plutôt qu'à un transfert de savoirs, semble la plus difficile d'implantation et la moins usitée. Ainsi, par exemple, dans les établissements américains où une révision du premier cycle a eu lieu, au cours des dernières années, les modifications de programmes ont le plus souvent porté sur la répartition des cours, entraînant une abolition ou une réduction des cours laissés au libre choix de l'étudiant; les cours de concentration ou de spécialisation auraient généralement été peu touchés.

Selon Gaff, un auteur cité dans la documentation du CADRE[1],

> "quand on essaie de dégager les tendances majeures et les convergences significatives des réformes ou réajustements opérés par un grand nombre de collèges et d'universités au cours des dernières années, quatre grands principes semblent ressortir et inspirer leurs décisions:
>
> **a)** certains savoirs sont plus importants que d'autres et devraient donc être assimilés par les étudiants;
> **b)** certains cours ou certains sujets devraient être obligatoires pour tous les étudiants;
> **c)** le programme d'étude devrait posséder un degré de cohérence: d'où la décision en plusieurs endroits de limiter le nombre de cours susceptibles de satisfaire aux exigences du programme de formation (fondamentale);
> **d)** il faut mettre davantage l'accent sur un apprentissage commun: pour contrer l'isolement des étudiants, l'atomisation, la privatisation et la spécialisation du curriculum, on fait en sorte que certains cours et certaines expériences éducatives développent un sens de la communauté et de l'interdépendance."

---

1. La formation fondamentale, la documentation américaine, J. Laliberté, p. 96.

Pour Desna W. Hansen, un programme de formation fondamentale devrait répondre aux sept exigences suivantes:

1. constituer une entité distincte et reconnaissable;
2. développer chez les étudiants les habiletés et les intérêts propres à assurer un apprentissage permanent;
3. familiariser les étudiants avec les grands domaines du savoir;
4. permettre aux étudiants de comprendre les méthodes de recherche;
5. encourager les étudiants à devenir des utilisateurs compétents des systèmes d'information, y compris les bibliothèques et les ordinateurs;
6. s'étaler sur toute la durée des études post-secondaires plutôt que d'être concentré au début;
7. offrir des expériences d'intégration et de synthèse, préférablement dans la dernière année du cours.[1]

### 3.3 L'expérience américaine

Dans la présente section, il sera fait état de quelques-unes des expériences de "réforme" du premier cycle en cours dans des universités (ou collèges) américaines ou de modes d'organisation qui s'écartent des sentiers battus. Les exemples ont été regroupés selon les trois catégories énumérées à la section précédente: cours déterminés, tronc commun, plan d'ensemble (en vertu d'objectifs de formation) auxquelles s'ajoute la présentation de quelques cas originaux.

---

1. La formation fondamentale, la documentation américaine, J. Laliberté, p. 66.

3.3.1 Cours déterminés

Quand on parle de cours déterminés (ou sélectionnés) dans un but de formation fondamentale, il s'agit le plus souvent de ce que les établissements anglophones nomment les "distribution requirements", c'est-à-dire un minimum de cours imposés à l'étudiant dans des domaines bien spécifiques, soit des cours à option parmi un certain nombre de cours suggérés, soit des cours au choix dans une banque de cours. Toutefois, au niveau universitaire, l'on constate que les étudiants profitent de cette formule pour circonscrire encore davantage leur spécialisation, se préoccupant fort peu de développer des habiletés ou d'aller chercher des connaissances dans d'autres domaines.

En ce qui a trait à l'expérience américaine, les cours qui sont ainsi offerts aux étudiants peuvent être des **cours d'introduction** à une discipline, des **cours de spécialisation** dans une discipline, des **cours interdisciplinaires.** Comme exemples de cours interdisciplinaires, signalons le cas de l'University of New Mexico, où les étudiants en génie, dans le cadre d'un cours sur les effondrements ou autres catastrophes associées aux gros ouvrages d'art réalisés par les ingénieurs, ont un enseignement dispensé par des professeurs en architecture, en médecine familiale et en sociologie; ou le cas de l'University of Connecticut, où un cours intitulé "Finance and American Literature", repose sur la lecture de romans célèbres et dont l'enseignement est assuré par une équipe de professeurs d'administration et d'anglais, appuyés par des cadres d'entreprise qui sont invités à présenter des conférences sur différents sujets dans le domaine des affaires[1].

---

1. The Chronicle of Higher Education, 2 September 1987.

Dans une formation fondamentale dispensée dans le cadre de la formule des "distribution requirements", on constate malheureusement l'absence de lien quasi généralisée entre les cours proposés, situation qui va à l'encontre des exigences d'une formation dite fondamentale. En outre, les objectifs que poursuit l'établissement en imposant ces cours hors spécialisation à l'étudiant n'étant souvent pas clairement définis, l'étudiant perçoit ces cours comme une corvée dont il lui faut se débarrasser aussitôt que possible afin de se consacrer à ses cours de spécialisation; d'autre part, si on lui laisse une certaine marge de choix dans les cours qu'il doit suivre en dehors de sa spécialisation, dans bien des cas il choisira des cours "utilitaires", c'est-à-dire dans lesquels il voit une application quasi immédiate sur le plan professionnel. Pour les cours interdisciplinaires, Desna W. Hansen signale que:

> "one of the most obvious problems of the interdisplinary approach is the unwillingness of many faculty members, deeply committed to their own specialties, to participate actively in an interdisciplinary program. Another problem is that general education courses are customarily scheduled near the beginning of the college experience, but the students' ability to synthesize, to see the connections and relationships, is often a function of maturity. Further more, it seems inherently difficult to achieve true interdisciplinarity - at whatever level."[1]

---

1. New Directions in General Education, Desna W. Hansen, The Journal of Higher Education, Vol. 33, No. 4 (Winter, 1982), p. 252.

3.3.2 Le tronc commun ("core curriculum")

Levine définit le "core curriculum" comme "une série de cours, très étroitement interreliés, larges et souvent interdisciplinaires, que l'on rend habituellement obligatoires pour l'ensemble des étudiants et qui peuvent être fondés sur différentes options philosophiques".[1]

Dans les établissements américains, l'exemple le plus connu est celui de Harvard, où le core curriculum a pour objectif de développer chez les étudiants "les attributs d'une personne éduquée en cette fin de XXe siècle", notamment par le développement d'habiletés en mathématiques, en expression écrite et par la maîtrise d'une langue étrangère. L'étudiant doit obligatoirement ajouter à ses cours de spécialisation et à ses cours au choix un ensemble de 8 cours dans les domaines suivants: littérature et arts (3 cours), histoire (2 cours), analyse sociale et raisonnement moral (2 cours), sciences (2 cours), cultures étrangères (1 cours). La sélection des cours se fait à même une banque d'une centaine de cours qui satisfont aux objectifs du "core curriculum". Ces cours visent d'abord à initier les étudiants aux différents savoirs, à leurs modes de production, à leur utilisation possible et à ce qu'ils peuvent représenter pour l'individu, plutôt qu'à les amener à une maîtrise et à une acquisition d'un savoir très étendu. Sur une période de quatre ans, le "core curriculum" occupe l'équivalent d'une année universitaire, la spécialisation deux ans et les cours au choix un an.

---

1. La formation fondamentale, la documentation américaine, J. Laliberté, 1984, p. 63.

Les principales difficultés associées à ce mode d'organisation seraient, entre autres, l'enseignement de la science à des clientèles de sciences humaines, le maintien d'un équilibre dans les sujets offerts et dans le niveau de difficulté des cours pour que chacun y trouve satisfaction; ainsi, dans le cas de clientèles étudiantes non homogènes, la matière peut être répétitive pour certains et trop spécialisée pour d'autres. Selon Eugene Arden, un bon "core curriculum" doit avoir trois caractéristiques:

> "it must be reinforced by other components of the total curriculum, it must be allotted sufficient time (30-60 semester hours if 120 are required for graduation), and it should extend through the four years of undergraduate study so that students will not perceive it as classes merely to be endured in the freshman or sophomore year, having no connection with the real reasons for which they have come to college. The senior year, for example, should include core courses requiring individual initiative, independent study, internships, or other similar experiences."[1]

3.3.3 Le plan d'ensemble (par objectifs de formation)

Dans ce mode d'organisation des programmes, l'établissement identifie des objectifs d'apprentissage qui se réaliseront par le biais des cours déjà en place. Il ne s'agit pas de modifier la matière enseignée mais de lui attribuer une orientation bien définie.

Dans cette catégorie, la plus étroitement associée à une philosophie éducative de l'établissement, l'exemple le mieux connu est sans doute celui de Alverno College (Wisconsin), un "liberal arts college" pour femmes seulement. Les autorités ont retenu un ensemble de huit habiletés à développer:

---

1. Cité par Desna W. Hansen, op. cit., p. 253.

1. communiquer;
2. analyser;
3. résoudre des problèmes;
4. interagir avec autrui;
5. formuler des jugements de valeur et prendre des décisions autonomes;
6. comprendre les relations entre l'individu et son environnement;
7. comprendre le monde contemporain;
8. réagir aux arts et humanités.

Chacune de ces habiletés fait l'objet d'une évaluation selon différents niveaux de compétence, du niveau 1 au niveau 6. Au total, chaque étudiante doit prouver qu'elle maîtrise 32 compétences générales (4 premiers niveaux de chacune des 8 habiletés), et 8 compétences de niveaux plus élevés (5 et 6), ces dernières compétences étant fonction de la concentration ou de la spécialisation choisie par l'étudiante. Les compétences générales sont acquises au cours des deux premières années d'études et les compétences spécialisées, au cours des deux dernières. À tous les niveaux de compétence, de multiples validations sont requises; toutefois, l'étudiante est libre de choisir le moment et les cours qui serviront à démontrer son niveau de compétence.

Le point crucial dans ce type de formation réside dans l'évaluation des apprentissages; à Alverno, on a recours à une diversité d'évaluateurs, de moyens et de critères d'évaluation. En général, l'expérience semble donner de bons résultats quoique certains professeurs resteraient encore trop attachés à leur discipline pour mettre au premier plan le développement d'habiletés plus générales.[1]

---

1. Selon Ewens, cité par J. Laliberté, op. cit., p. 79.

3.3.4 Expériences diverses

D'autres modes de formation ont également cours, dans les universités américaines, dans le but de contrer la surspécialisation des programmes d'études et de veiller à ce que l'étudiant d'aujourd'hui devienne l'"honnête homme" de demain.

- **Les grands classiques,** St.John's College (Maryland): depuis 1937, tout le programme d'études est centré sur l'étude des grands écrits qui ont marqué l'histoire de l'humanité; au cours de ses quatre années d'études, l'étudiant est appelé à lire, en totalité ou en partie, une centaine d'oeuvres qui représentent plus de 2300 ans d'histoire intellectuelle. C'est une formule difficile à réaliser dans les établissements où la clientèle est nombreuse et hétérogène; il y aurait, semble-t-il, beaucoup d'abandons en cours de route.

- **Les problèmes sociaux,** Wisconsin University: curriculum centré sur un thème, l'environnement, que l'on aborde dans une perspective interdisciplinaire et dans un souci d'intégration du savoir. Les quatre "colleges" qui constituent l'Université sont organisés autour de thèmes touchant l'environnement plutôt qu'en fonction des disciplines traditionnelles. Au cours d'une période de quatre ans, l'étudiant étudie en profondeur un thème qu'il choisit tout en poursuivant sa formation libérale par le biais de séminaires qui touchent également le thème de l'environnement. Le programme permet l'accès à un travail spécialisé ou à des études de 2e cycle.

- **L'interdisciplinarité,** Université d'État de New York à Stony Brook: dans le but de fournir aux étudiants des occasions de développer des perspectives d'intégration face au savoir, six cours de six disciplines différentes sont organisés autour d'un thème commun et répartis sur deux trimestres. Par exemple, sur le thème "Technologie, valeurs et sociétés", l'étudiant suivra des cours en philosophie, en histoire et en génie au premier trimestre, et des cours en chimie, en sociologie et en littérature au deuxième trimestre; à chacun de ces trimestres, un séminaire qui a pour objet le contenu des trois cours "fédérés" amène l'étudiant à développer des habiletés de synthèse, de rédaction, de communication. Il s'agit d'une formule exigeante tant pour les professeurs que pour les étudiants qui ont parfois de la difficulté à supporter d'être confrontés à des vues contradictoires, à différents langages, à des paradigmes conflictuels ou à des jugements de valeur qu'ils estiment discutables.

- **Le développement de l'étudiant,** College Goddard (Vermont): dans le cadre d'un contrat passé avec l'établissement, chaque étudiant est appelé à concevoir son programme de formation qui doit répondre à un certain nombre de principes directeurs et à certaines exigences de résidence sur le campus. Les activités d'étude sont variées et comprennent, entre autres: des cours en groupe, des études indépendantes, des activités du type studio et ateliers de travail, du travail hors campus, des études à l'extérieur de Goddard (et même à l'étranger), des sessions d'été spéciales (12 semaines au cours desquelles l'étudiant travaille sur un seul sujet choisi parmi un nombre limité de thèmes au choix). Les deux premières années sont plutôt de nature exploratoire; à la fin de sa 2e année, l'étudiant précise le champ d'étude auquel il se consacrera au cours de ses deux dernières années et pour lequel il sollicitera un diplôme. Bien qu'intéressant en soi, un programme de formation aussi personnalisé que celui de Goddard s'appliquera difficilement aux établissements populeux.

## 3.4 L'expérience canadienne[1]

Comme le souligne P.-E. Gingras dans son étude sur la formation fondamentale dans les universités canadiennes "la formation fondamentale n'est pas au premier plan des préoccupations du Canada anglais. La recherche l'a révélé et des autorités en la matière (...) l'ont confirmé. La documentation est limitée, outre qu'elle reprend en bonne partie la pensée et les expériences américaines" (p. 6). De la même façon, le traitement qui en sera fait dans la présente section sera lui aussi limité et ne fera que présenter, succinctement, quelques-unes des expériences en cours au Canada en vue d'assurer un meilleur équilibre entre la formation spécialisée et la formation fondamentale.

- Université de Toronto: à la suite d'un rapport publié par le comité présidentiel Macpherson chargé, en 1967, de repenser le programme d'études du 1er cycle - qui rejoint deux grandes catégories d'étudiants: ceux du baccalauréat général et ceux du baccalauréat spécialisé (honours course) -, l'Université décidait, en 1969, "d'abolir les frontières entre le cours général et le cours spécialisé et (...) de faire de la première année d'études universitaires une année de formation générale pour tous les étudiants"[2]. Le Comité était d'avis que les programmes de premier cycle devraient être conçus de façon à ce qu'un étudiant puisse envisager un changement de programme jusqu'en troisième année.

---

1. Données tirées du document du CADRE - La Formation fondamentale, la documentation canadienne, P.-E. Gingras, 1985.

2. Idem, p. 45.

- Université McMaster: le programme en cours d'expérimentation à l'heure actuelle a pour objectifs d'assurer à l'étudiant une meilleure compréhension des sciences, des arts et des sciences humaines, de favoriser le développement de la pensée critique, de l'expression et de l'aptitude à s'attaquer à l'étude de problèmes; il est réservé aux étudiants supérieurement doués (autour de 50 chaque année, c'est-à-dire moins de 10% du nombre de demandes). Les cours obligatoires comptent pour 60% du programme; les cours au choix permettent à l'étudiant d'approfondir un champ de savoir ou de se donner une préparation professionnelle. Pour les étudiants inscrits à un baccalauréat spécialisé, la quatrième et dernière année d'études est presque exclusivement consacrée à la spécialisation.

- Université Brock: depuis 1983-1984 un programme de quatre ans - le "new honors degree program in liberal studies" - est offert à une trentaine d'étudiants, supérieurement doués. On y étudie les grandes oeuvres philosophiques, scientifiques et théologiques qui sont à la base de notre civilisation; des cours d'introduction en physique, mathématiques, logique, rhétorique, poésie ainsi qu'aux langues classiques complètent le programme qui peut être jumelé à un programme dans une discipline particulière ou constituer une entité complète.

Dans les **universités québécoises**, la réflexion sur le sujet de la formation fondamentale va bon train. Des documents internes circulent, des colloques sont organisés; cependant, peu d'établissements encore semblent prêts à mettre en oeuvre des mesures concrètes de formation fondamentale dans l'immédiat.

## 3.5 L'expérience française

Comme plusieurs grands pays industrialisés, la France, depuis quelques années déjà, prenant conscience d'une baisse de qualité possible de son système éducatif (primaire, secondaire)[1] et universitaire, réfléchit aux moyens à mettre en oeuvre pour redresser la situation et conserver (ou retrouver...) son rang sur la scène internationale.

C'est ainsi, par exemple, qu'au niveau du secondaire, s'attaquant au problème du taux élevé d'échecs et d'abandons le gouvernement s'est fixé comme objectif de faire passer, d'ici l'an 2000, de 40% à 80% la proportion d'une classe d'âge donnée atteignant le niveau du baccalauréat[2]. C'est ainsi, encore, que désireux de permettre au pays de maîtriser davantage les mutations scientifiques, technologiques et industrielles qu'il doit accomplir, le gouvernement a décidé de créer les programmes de baccalauréat professionnel, à côté des programmes de baccalauréat d'enseignement général, et de restructurer ses programmes de baccalauréat de technicien.

### 3.5.1 Modifications apportées au 1er cycle

Le 1er cycle universitaire, qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette table ronde, a été touché par ce mouvement et plus spécialement par la loi du 26 janvier 1984, dite "loi Savary".[3]

Selon l'article 14 de cette loi, le 1er cycle a pour finalités:

- "De permettre à l'étudiant d'acquérir, d'approfondir et de diversifier ses connaissances dans des disciplines fondamentales ouvrant

---

1. L'enseignement secondaire français correspond à l'enseignement secondaire et à l'enseignement collégial québécois.

2. On se rappellera qu'en France le terme "baccalauréat" désigne le diplôme donnant accès à l'université; il peut se comparer à notre D.E.C.

3. Cette loi, qui tire son nom du ministre de l'Éducation nationale de l'époque - M. Alain Savary -, a également modifié de façon substantielle l'organisation du 3e cycle.

sur un grand secteur d'activité, d'acquérir des méthodes de travail et de se sensibiliser à la recherche;

- De mettre l'étudiant en mesure d'évaluer ses capacités d'assimilation des bases scientifiques requises pour chaque niveau et type de formation et de réunir les éléments d'un choix professionnel;

- De permettre l'orientation de l'étudiant, dans le respect de sa liberté de choix, en le préparant soit aux formations qu'il se propose de suivre dans le deuxième cycle, soit à l'entrée dans la vie active après l'acquisition d'une qualification sanctionnée par un titre ou un diplôme."

Concrètement, en ce qui concerne le 1er cycle toujours, cette réforme s'est traduite, notamment, par:

- la mise en place, à côté des DEUG (Diplômes d'études universitaires générales) classiques (correspondant aux diverses disciplines fondamentales ou à une esquisse d'orientation professionnelle), de DEUG rénovés (nouvelles mentions ou sections à l'intérieur de DEUG existants) et de nouveaux DEUG[1];

- la création des DEUST (Diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques), diplômes à caractère professionnel offrant toutefois la possibilité d'entreprendre une formation universitaire de 2e cycle;

- l'aménagement de passerelles, fonctionnant dans les deux sens, entre ces DEUG et ces DEUST;

- l'organisation de périodes initiales d'information et d'orientation dans ces DEUG et ces DEUST.

---

1. Les DEUG et les DEUST sont les diplômes universitaires qui sanctionnent le 1er cycle universitaire français, qui dure 2 ans. Le 2e cycle français permet d'accéder, après une 3e année d'études, à la licence puis, après une 4e année, à la maîtrise.

Il n'est pas sans intérêt de savoir que l'un des principaux objectifs de cette réforme du 1er cycle était de porter remède à un problème qui affecte également le 1er cycle au Québec: des taux d'abandons et d'échecs importants. Les périodes d'information et d'orientation en début de DEUG et de DEUST, de même que les passerelles aménagées entre ces deux types de formation sont évidemment destinées à réduire ces taux d'abandons et d'échecs.

Par ailleurs, en instituant des DEUG rénovés, des nouveaux DEUG et des DEUST, la "loi Savary" a maintenu et consolidé le principe d'un 1er cycle court de deux ans.[1] Un tel système permet une spécialisation progressive des étudiants, trouvant son achèvement lors de la 3e puis 4e année d'études universitaires débouchant, respectivement, sur la licence et la maîtrise[2]. Cette intention se trouve clairement exprimée dans les finalités assignées au 1er cycle à l'article 14 de la "loi Savary", et elle se vérifie dans le fait que les diplômes de 1er cycle, particulièrement les DEUG rénovés et les nouveaux DEUG, en plus de donner accès à la Licence correspondante donnent également accès, moyennant des pré-requis, à quelques autres licences voisines.

Le principe d'un 1er cycle court permet aussi aux étudiants qui ne peuvent ou ne veulent poursuivre leurs études universitaires de quitter l'université après deux ans, avec en poche un diplôme. Les DEUG rénovés, les nouveaux DEUG et tout spécialement les DEUST sont conçus dans cette optique, en prévoyant, pour les premiers, une initiation à la vie active, une sensibilisation aux réalités économiques et sociales ainsi que l'acquisition d'éléments de qualification professionnelle et en préparant directement, pour les derniers, à l'entrée dans la vie professionnelle.

---

1. Ces deux années correspondent aux deux premières années de nos programmes de baccalauréat.

2. Le diplôme de licence correspond au diplôme de baccalauréat québécois, et celui de maîtrise au diplôme québécois de même nom.

3.5.2 Effets de la loi Savary au 1er cycle

La permanence du sous-comité organisateur de la table ronde s'est adressée à quelques-unes (15) des universités françaises ayant mis en application, au 1er cycle, les mesures préconisées par la loi Savary, pour obtenir quelques informations sur les modalités concrètes de mise en application de ces mesures et sur leurs effets. Voici les principaux renseignements qu'il a été possible de tirer des réponses obtenues (7/15):

- toutes les universités ayant répondu offrent des DEUG renovés; une seule offre un nouveau DEUG ("en communication et sciences du langage");

- 5 de 7 universités à avoir répondu ont créé un ou des DEUST ("agricole", "arabophone", "service de gestion du personnel et relations sociales en entreprise", "gestion et comptabilité des entreprises", "finance, administration, comptabilité", "réadaptation des handicapés et personnes en difficulté", "gestion des équipements sportifs et animation des activités sportives récréatives");

- les périodes initiales d'information et d'orientation ont été mises en place dans 6 des 7 universités ayant répondu; leur durée est variable (d'une semaine à un trimestre) d'une université à l'autre et, au sein d'une même université, d'un programme à l'autre;

- au total:

  . les nouveaux étudiants sont mieux pris en charge, les taux d'abandons ont diminué, les taux de réussite ont augmenté et le taux de placement des titulaires de DEUST s'annonce très satisfaisant;

. en revanche, les nouvelles mesures sont exigeantes en fait de ressources humaines, matérielles et financières; ces ressources n'ont pas toujours été accordées en quantité suffisante et par voie de conséquence, par exemple, les périodes initiales d'information et d'orientations ont vu leur durée diminuer progressivement dans quelques universités.

## 3.6 Conclusion

L'ensemble de la documentation pertinente aux projets ou à la mise en place de réformes du premier cycle met en évidence que toute entreprise du genre (réforme ou modification du premier cycle universitaire) doit s'appuyer non seulement sur une philosophie institutionnelle clairement définie et sur des objectifs de formation tout aussi clairement établis, mais aussi sur un projet de société auquel adhère l'ensemble de la communauté. Bien que le "virage technologique" conserve toute son actualité, on semble avoir pris conscience, ces dernières années, que le seul savoir technique ne satisfait ni l'individu, ni l'employeur, ni la société; peu importe le secteur dans lequel on oeuvre, on s'aperçoit qu'il faut aussi avoir développé des habiletés autres que techniques et acquis un certain bagage culturel pour être en mesure d'apprendre, de comprendre et de communiquer. D'où l'importance d'une formation qui sache réaliser l'équilibre entre le transfert des connaissances (la spécialisation) et le développement d'habiletés (la formation fondamentale).

## 4. L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE (LONG) DE 1er CYCLE AU QUÉBEC

Cette section a utilisé comme matériaux principaux les réactions des universités à la consultation effectuée en décembre 1986 par Monsieur L'Ecuyer.[1]

Il importe d'avoir à l'esprit:

- que toutes les universités n'ont pas encore retourné leurs réactions;

- que les universités qui ont retourné leurs réactions, n'ont pas toutes procédé de la même façon:

  . les réactions transmises par les universités ne présentent pas toutes le même degré d'élaboration;

  . la plupart des réactions élaborées se rapportent à l'ensemble de l'Université concernée, à l'exception de celles de l'Université McGill qui descendent au niveau des facultés et des écoles de cet établissement;

  . certaines universités ont répondu point par point aux 11 groupes de questions de la grille de lecture de M. L'Ecuyer, d'autres l'ont fait de façon moins systématique;

  . certaines universités ont accompagné leurs réactions de documents internes;

---

1. Le texte des sous-sections relatives au contexte collégial s'inspire des documents répertoriés à l'annexe VI de même que des documents suivants: Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur, Conseil supérieur de l'éducation (1988); Recherches sociographiques, Les Cégeps vingt ans après (vol. xxvii, no 3, 1986); Les cadres devant l'avenir du post-secondaire: complémentarité du collégial et de l'universitaire, Actes du Colloque de l'Association des cadres et gérants des collèges du Québec (1985).

4.1 Objectifs

4.1.1 Selon les universités

Toutes les universités francophones ayant participé à la consultation ont consigné par écrit, dans un document spécifique ou de portée plus vaste, les grandes orientations qu'elles entendent privilégier dans leur enseignement de 1er cycle. Voici quelques précisions sur ces documents:

| Université | Titre du documnet | Année | Passages relatifs au 1er cycle |
|---|---|---|---|
| U. Laval | Règlement du Premier cycle - Édition du 1er septembre 1987 | 1987 | I /6 Objectifs du premier cycle |
| | **N.B.:** Cette édition fait suite au document "Projet Laval - Projet pour une politique pédagogique du premier cycle" (1981), ayant lui-même fait suite au" Rapport de la Commission (Dion) d'étude sur l'avenir de l'Université Laval" (1979). | | |
| U. de Montréal | L'orientation des études à l'Université de Montréal | 1987 | II /1 Les objectifs de formation/Au niveau du Premier cycle<br>III L'ouverture des programmes<br>IV La réduction des banques de cours |
| É. Polytechnique | Préparer aujourd'hui les ingénieurs pour la société de demain: le projet de l'École Polytechnique de Mtl | 1984 | pp.7 à 9 sur Les objectifs de la formation au 1er cycle |
| U. de Sherbrooke | Choisir et exceller - Pour un plan de développement de l'Université de Sherbrooke | 1987 | 2.2 Promouvoir une formation disciplinaire élargie et de qualité<br>3.1 La formation au 1er cycle |
| U.Q.A.M. | Philosophie et objectifs généraux du 1er cycle | 1974 | Tout le document |
| | **N.B.:** Ce document a été produit par le siège social de l'Université du Québec. | | |

Quant à l'Université McGill et à l'Université Concordia elles n'ont pas transmis de documents de ce type. Cependant, dans ses réactions l'Université McGill explique qu'elle "n'a pas de politique institutionnelle de la formation du 1er cycle mais plutôt une tradition qui s'exprime dans nombre de documents, tels que «McGill in the Year 2000»"[1]. Elle ajoute que ses facultés et départements "appliquent des critères stricts en ce qui concerne le degré souhaitable de spécialisation, d'interdisciplinarité, etc".

Pour sa part, l'Université Concordia écrit que chez elle la politique de la formation de 1er cycle relève de chaque faculté, l'administration centrale jouant un rôle de coordination. Elle complète cette affirmation en rappelant que son annuaire des études de 1er cycle "contient aussi les règlements pédagogiques qui limitent la spécialisation".

4.1.2 Points communs

Un examen superficiel des documents d'orientation du 1er cycle des diverses universités de la province pourrait laisser supposer qu'elles assignent des objectifs différents à leurs programmes de baccalauréat. Les termes utilisés pour désigner ces objectifs sont en effet différents: c'est ainsi qu'il est question de "formation générale" à l'École Polytechnique, de "formation plus générale et universelle" et de "culture fondamentale" à l'Université de Montréal, ou encore de "formation disciplinaire élargie et de qualité" à l'Université de Sherbrooke.

---

1. Ce document date de 1986.

Un examen un tant soit peu plus approfondi a cependant vite fait de dissiper l'équivoque et de faire réaliser que toutes les universités souhaitent mettre l'accent, dans leurs programmes de 1er cycle, sur la formation générale et la formation fondamentale, telles que définies en 2., et non plus sur une formation très spécialisée.

Plus précisément une étude comparative des multiples sous-objectifs que chacune assigne au 1er cycle, permet de dégager plusieurs similitudes. Parmi les connaissances, facultés, habiletés ou attitudes que les universités désirent le plus voir acquérir et développer par leurs étudiants de 1er cycle, celles-ci viennent en tête:

- une bonne connaissance des concepts de base, des principes fondamentaux et des méthodes propres à la discipline ou au champ d'étude;

- une formation disciplinaire solide mais sans oeillères, consciente des limites de la discipline et ouverte aux apports possibles des disciplines voisines;

- un esprit critique suffisamment développé;

- une aptitude à la remise à jour de ses connaissances au fur et à mesure de l'évolution de la discipline;

- une aptitude à la communication correcte et efficace avec ses employeurs, ses collègues et le public ou la clientèle;

- une éthique professionnelle.

Il est également intéressant de noter le caractère relativement récent de cette prise de position des universités en faveur d'un premier cycle donnant la première place à la formation générale et à la formation fondamentale. Des grands documents d'orientation transmis par les universités, seul celui de l'Université du Québec est antérieur à la décennie en cours. Et encore, faudrait-il ajouter qu'à l'Université du Québec l'on s'affaire actuellement à réaffirmer les prises de position contenues dans son document de 1974, "Philosophie et objectifs généraux du 1er cycle".

Cette option pour la formation générale et fondamentale, actuellement partagée par toutes les universités du Québec, n'en est cependant pas une qui va de soi pour tous. D'après les documents transmis par les universités, un tel choix n'a été effectué à l'École Polytechnique et à l'Université de Sherbrooke qu'après de longues et difficiles discussions entre "généralistes" et "spécialistes". Voici, à titre d'exemple, ce qu'on peut lire sur le sujet dans le document "Choisir et exceller - Pour un plan de développement de l'Université de Sherbrooke":

> "Le Comité d'étude sur l'avenir de l'Université de Sherbrooke a proposé, pour le 1er cycle, un type de formation faisant une large place à la formation générale(1). C'est sans doute la vision du Comité d'étude qui a suscité, à l'intérieur de l'Université, les réactions les plus nombreuses et les plus diverses, allant de l'accueil le plus enthousiaste... aux nuances les plus prudentes, quand ce n'était pas l'opposition la plus farouche".

---

(1) Dans le cadre de son rapport "L'avenir de l'Université de Sherbrooke", soumis à l'U. de Sherbrooke le 29 février 1984.

Enfin, ainsi que le font remarquer l'Université Laval et l'Université de Sherbroke dans les documents qu'elles ont envoyés au Conseil, la formation générale et fondamentale recherchée ne doit pas être entendue au sens large mais au sein d'une discipline, d'un champ d'étude. Sans cela, une telle option reviendrait à reconnaître que l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial ont échoué dans leur mission, et à dévaluer en même temps le 1er cycle qui ne ferait pas mieux, malgré son niveau universitaire, que le baccalauréat du cours classique dont la mission était de préparer à l'entrée à l'université. Certes le programme de baccalauréat peut et doit être l'occasion de parfaire la formation générale et fondamentale entendue au sens large, mais il doit également amorcer la spécialisation de l'étudiant dans l'un des champs de la connaissance. C'est ce que rappelait récemment Monsieur le ministre Claude Ryan lors du colloque "Du cégep à l'université - La formation générale: un défi commun", organisé le 8 avril 1988 par la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal:

> "il incombera aux universités de préciser leurs responsabilités propres en ce qui touche le contenu et les objectifs des études universitaires de premier cycle. Nous ne saurions nous abstraire du contexte nord-américain dans lequel nous baignons. La tendance vers la spécialisation des études au niveau du baccalauréat est tellement forte en Amérique du nord que nous ne saurions prétendre y échapper. Il faut accepter cette donnée comme une réalité inéluctable. Les études universitaires de premier cycle doivent conduire à la maîtrise d'une discipline. Autour de cet objectif, il y a toutefois lieu de vérifier et de préciser les éléments de formation plus large qui doivent être recherchés. Les documents que j'ai cités plus tôt[1] contiennent à cet égard des orientations précises. Il incombera à chaque université

---

1. Monsieur Ryan fait notamment allusion au rapport "Integrity in the College Curriculum" de l'Association of American Colleges, et au document "Quelques réflexions sur le 1er cycle universitaire" de Monsieur Bonin.

de les adapter à sa réalité de manière que la formation générale soit de plus en plus présente dans les programmes offerts au premier cycle des études universitaires.

Dans cette perspective, le baccalauréat spécialisé et le baccalauréat à vocation professionnelle me semblent être là pour demeurer. Il faut viser à les enrichir et à les développer de l'intérieur, plutôt qu'à les éliminer. Ce qu'il faut, c'est un élargissement et un approfondissement qui permettront, à l'intérieur de chaque programme de formation, d'insérer des éléments de culture générale et de formation fondamentale appropriés."[1]

4.1.3 Le contexte collégial

Si les prises de position en faveur d'une formation fondamentale sont relativement récentes dans les universités, il n'en est rien en ce qui concerne l'ordre collégial. Dès 1964, en effet, les membres de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (la Commission Parent) préconisaient la création d'un ordre d'enseignement distinct entre le secondaire et l'université car, jugeaient-ils, "l'étudiant n'est pas prêt à entreprendre des études supérieures spécialisées avant l'âge de 18 ans et même 19 ans; il n'a pas encore acquis la formation générale nécessaire, ni suffisamment pris l'habitude du travail personnel, ni approfondi assez de connaissances pour donner sa mesure dans les travaux propres à l'enseignement supérieur"[2].

---

1. Claude Ryan, Du cégep à l'université - La formation générale: un défi commun, avril 1988, pp. 14 et 15, dernier et premier paragraphes.

2. Citation tirée de la publication Du collège à l'université..., op. cit. p. 7.

C'est cette philosophie qui a prévalu lors de la création des cégeps en 1967 et qui a été reconfirmée en 1984: "L'option pour la formation fondamentale constitue une des lignes de force du Règlement sur le régime pédagogique du collégial: ce dernier en fait le principe intégrateur des composantes des programmes d'études"[1]. Dans le contexte des études collégiales, la formation fondamentale se définit de la façon suivante:

> "(...) d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur: elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation."[2]

En théorie, donc, personne ne conteste que le cégep est appelé à dispenser une formation de type fondamental. C'est dans la mise en pratique de la théorie que surgissent les difficultés. À l'heure actuelle, la formation fondamentale s'inscrit dans le cadre d'études présenté sous forme de tableau à la page suivante[3].

---

1. Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, MEQ, DGEC, 1984.
2. Ibid
3. Les données sont tirées de l'Édition commentée..., op. cit., p. 20-25.

**TABLEAU**

| Secteur | Cours | Niveau de décision | Apport à la formation fondamentale |
|---|---|---|---|
| général et professionnel | des cours obligatoires (18 2/3 unités): | | contribuent à l'atteinte de la formation fondamentale parce qu'ils visent l'appropriation par l'ensemble des étudiants inscrits à ces programmes de connaissances et d'habiletés qui constituent des assises de la langue et de la pensée. |
| | langue et littérature (8 unités: 4 cours) | déterminés par le ministre | |
| | philosophie ou "humanities" (8 unités: 4 cours) | | |
| | éducation physique (2 2/3 unités: 120 heures) | déterminés par les collèges | |
| | des cours complémentaires (8 unités: 4 cours, en dehors de la concentration ou de la spécialisation) | choisis par l'étudiant | visent l'équilibre de la formation en regard de la concentration et de la spécialisation en répondant aux besoins particuliers de formation de l'étudiant et en favorisant son développement personnel. |
| général (pré-universitaire) | des cours de concentration (entre 24 et 32 unités) | un minimum de 16 unités et un maximum de 24 unités sont déterminés par le ministre | visent la formation fondamentale dans un secteur donné de connaissances ou d'activités ainsi qu'un début de spécialisation; cette formation doit être suffisamment polyvalente afin de permettre à l'étudiant de s'inscrire à des programmes appartenant à de larges secteurs d'études de l'enseignement universitaire. |
| professionnel (terminal) | des cours de spécialisation (entre 50 et 60 unités) | un minimum de 75% et un maximum de 90% des unités sont déterminées par le ministre | visent la formation fondamentale dans un secteur donné de connaissances ou d'activités ainsi qu'une spécialisation de niveau technique; cette formation doit être suffisamment polyvalente afin de permettre à l'étudiant d'assumer diverses fonctions sur le marché du travail et de poursuivre le développement de ses connaissances et de ses habiletés. |

4.1.4 Éléments de discussion

- L'un des résultats immédiats du Colloque sur "Les orientations du 1er cycle", organisé les 4 et 5 novembre 1987 par l'Université du Québec à l'intention de ses constituantes, a été de faire découvrir, ou redécouvrir, à plusieurs participants l'existence du document "Philosophie et objectifs généraux du 1er cycle" publié en 1974 par la vice-présidence à l'enseignement. Les grands objectifs retenus par les autres universités pour leur 1er cycle sont-ils suffisamment connus des directeurs de département, des responsables de programme, des professeurs?

- Dans la mesure où ces grands objectifs assignés au 1er cycle connaissent une diffusion adéquate auprès de tous les échelons administratifs concernés, quel est le degré de leur mise en application dans les différentes universités et, à l'intérieur de chacune, dans les différentes facultés et écoles?

- Les enseignants du collègial sont-ils conscients de l'objectif de formation fondamentale tel que défini dans l'Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial et poursuivent-ils ce même objectif?

## 4.2 Les grands problèmes

### 4.2.1 Principaux problèmes

Voici, regroupés par catégories, les principaux problèmes auxquels se disent confrontées les universités du Québec:

- FORMATION DES CÉGÉPIENS, JONCTION CÉGEP-UNIVERSITÉ

**. Maîtrise de la langue**

La connaissance insuffisante de la langue, à l'oral et à l'écrit, dont font preuve les étudiants à leur entrée dans l'enseignement supérieur, constitue le problème le plus souvent mentionné par les universités (6/7), francophones comme anglophones.

**. Formation générale-fondamentale**

Selon trois universités (U. Concordia, U. McGill et U. Laval), outre la langue, d'autres éléments de la formation générale- fondamentale des diplômés du Cégep seraient déficients. Voici par exemple ce qu'a écrit à ce sujet le recteur de l'Université Laval:

> "La formation générale, l'acquisition de méthodes de travail, la maîtrise de la langue maternelle et l'acquisition de langues secondes peuvent déjà compter sur trois niveaux d'enseignement: le primaire, le secondaire et le collégial. Si ces habilités ne sont pas acquises avant l'entrée à l'université, il faut alors dénoncer les niveaux antérieurs; l'université n'a pas à combler toutes les carences et assumer des responsabilités de formation qui ne lui incombent pas."

**. Partage des responsabilités entre cégep et université**

Ceci découlant des deux problèmes précédents, quatre universités (U. Concordia, U. Laval, U. McGill, UQAM) ont regretté que le partage des responsabilités entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire préconisé par le Rapport Parent, puis par la Commission Angers, se soit mal réalisé jusqu'à maintenant, au détriment de la formation générale et fondamentale au Cégep, trop souvent sacrifiée au profit d'une formation spécialisée prématurée.

- SPÉCIALISATION DES PROGRAMMES

Comme cela était prévisible, toutes les universités ont admis le principe selon lequel l'époque ne serait plus à la grande spécialisation des programmes de baccalauréat. Un certain clivage s'observe cependant entre les universités, selon qu'elles reconnaissent ou non la spécialisation de leurs propres programmes de baccalauréat. Ce clivage est surtout sensible entre universités francophones et universités anglophones, ces dernières, l'Université McGill en particulier, déclarant que bon nombre de leurs programmes de baccalauréat ne souffrent pas d'un excès de spécialisation. Ce ne serait pas le cas, toujours à l'Université McGill, des programmes de 1er cycle offerts par plusieurs facultés, dont celle des Lettres et celle des Sciences.

Ce genre de distinction a déjà été observé antérieurement à plusieurs reprises, par exemple par Monsieur Maurice Boisvert, ancien président du Comité des programmes, dans un exposé prononcé en septembre 1985 à l'Université Laval, à l'occasion de la Conférence annuelle de l'Association canadienne des vice-recteurs des universités. Dans cet exposé, intitulé "Formation générale - Formation spécialisée", Monsieur Boisvert expliquait, entre autres, que les programmes des universités anglophones étaient moins spécialisés, au Canada, que ceux des universités francophones et que cette réalité pouvait se vérifier à l'aide de deux critères: le pourcentage des cours obligatoires d'un programme donné et

le pourcentage des cours qui doivent être pris à l'intérieur de la discipline dont relève ce programme. Il précisait que ces pourcentages étaient toujours plus faibles pour les programmes offerts par les universités d'expression anglaise.

- PROBLÈMES RELATIFS AUX PROFESSEURS

**. Place de l'enseignement au 1er cycle**

Trois universités - U. Laval, U. de Montréal et UQAM - ont déclaré partager, dans l'ensemble, l'analyse de Monsieur Roland Brunet dans son document "La question pédagogique ou l'Université en question". Si l'Université Laval semble souscrire à cent pour cent aux vues de l'auteur, il n'en va toutefois pas de même avec l'Université de Montréal qui "ne croit pas qu'il y ait lieu d'opposer de façon aussi marquée ... la recherche et l'enseignement universitaires", ni avec l'UQAM, pour laquelle "il est apparu souhaitable que la valorisation de l'enseignement au premier cycle ne passe pas par une dévalorisation proportionnelle de l'implication dans des activités de recherche".

Pour leur part, les deux universités anglophones à avoir répondu au questionnaire de Monsieur L'Ecuyer n'ont pas réservé le même genre d'accueil à l'étude de Monsieur Brunet. Le contraste avec les universités francophones est particulièrement net dans le cas des réactions des différentes facultés et écoles de l'Université McGill. Quatre d'entre elles déclarent que la situation déplorée par Monsieur Brunet ne s'observe tout simplement pas chez elles[1]. Quatre autres, quant à elles, déclarent que si l'enseignement n'occupe pas chez elles la place qui lui revient

---

1. Le représentant de l'une de ces facultés a même été jusqu'à écrire ce qui suit: "The old myth that teaching and research are incompatible activities is raised once again in these documents."

au 1er cycle, la raison n'en incombe pas à un choix exercé au profit de la recherche, mais plutôt à un manque de ressources humaines et financières, ainsi qu'à des effectifs étudiants trop considérables.

**. Formation pédagogique**

Aucune université n'a laissé entendre que la formation pédagogique de ses professeurs de 1er cycle laissait plus ou moins à désirer. Cependant, quelques-unes ont fait état de mesures destinées à améliorer la situation à cet égard. Par exemple, l'Université de Montréal a rappelé qu'elle était l'un des rares établissements du Québec à avoir conservé son Service pédagogique. Ou encore, l'École Polytechnique a adopté en 1984 un "Programme de formation à la pédagogie universitaire destiné aux nouveaux professeurs". Ce programme, qui comporte 3 volets[1] totalisant environ 115 heures, revêt un caractère obligatoire et intervient durant la première année d'enseignement de tout nouveau professeur.

**. Importance numérique des chargés de cours**

Trois universités - U. Concordia, U. Laval et U. McGill - ont rappelé que c'est en raison de leurs difficultés financières que les universités utilisaient si souvent la formule des chargés de cours, et que, chaque fois que cela s'avérait possible, les cours de base de 1re année des programmes de baccalauréat étaient confiés à des professeurs expérimentés.

---

1. Ces 3 volets sont les suivants:

   - intégration à l'École Polytechnique (15 heures);
   - information théorique en pédagogie et psychologie de la connaissance (40 heures);
   - consultation pédagogique individuelle (20 heures par cours).

- PROBLÈMES RELATIFS AUX ÉTUDIANTS

Seule l'UQAM a fait explicitement état des différents problèmes affectant actuellement le cheminement des étudiants dans leurs études de 1er cycle: abandons de cours, changements de programme, abandons scolaires, allongement des études, notamment. Pourtant, ces problèmes sont malheureusement généralisés et ne touchent d'ailleurs pas le seul système universitaire québécois, tel que vu en 3.

4.2.2 La situation au collégial

En théorie, la formation fondamentale est censée être assurée par le biais de tous les cours de l'ordre collégial, tant au secteur général qu'au secteur professionnel (cf. 4.1.3). En pratique, cependant, le concept même de formation fondamentale - encore assez flou en ce qui a trait à la définition des objectifs à poursuivre - et l'emprise de la matière à transmettre dans les cours disciplinaires (concentration, spécialisation, complémentaires), ne sont pas sans causer certaines difficultés aux enseignants dans le cadre des cours.

Une véritable formation fondamentale exige que soient définis des objectifs de formation et que tous les programmes d'étude contribuent à l'atteinte de ces objectifs dans le cadre des enseignements disciplinaires, dans une formation par programme. Malheureusement, l'approche disciplinaire continue à avoir préséance sur l'approche programme, favorisant une spécialisation prématurée sans qu'il y ait maîtrise préalable des connaissances de base (les fondements). Si l'on dénonce une trop grande spécialisation des programmes universitaires de 1$^{er}$ cycle, il faudra également dénoncer une spécialisation trop hâtive au collégial dont on ne sait trop si elle est la cause ou la conséquence de la première.

Ce qui nous amène à la question de l'arrimage entre les deux ordres d'enseignement, trop souvent limitée à la simple spécification de préalables, surtout dans les programmes de sciences (sciences pures et sciences de la santé). Si 10 des 12 cours de concentration en sciences de la santé constituent des préalables universitaires, comment peut-on escompter que le cégep atteigne ses propres objectifs de formation? Paradoxalement, en sciences humaines, l'absence quasi totale de préalables provoque un éclatement des programmes; "un même D.E.C. en sciences humaines couronne la réussite d'agencements de cours infiniment variables"[1]. Doit-on s'étonner qu'on le qualifie, à la blague bien sûr, de programme "allégé" du réseau[2] et que les départements de sciences humaines et sociales des universités acceptent les étudiants détenteurs d'un D.E.C. en sciences, parfois au détriment de ceux qui ont un D.E.C. en sciences humaines, alors que l'inverse n'est jamais vrai[3]?

Au secteur professionnel, la question de la formation fondamentale se pose avec encore plus d'acuité car, selon Louise Corriveau[4]:

> "devant l'évolution rapide des sciences et des techniques, des coordinateurs du secteur professionnel proposent l'ajout d'une session supplémentaire à leurs programmes. A cette fin, on utilise le diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (D.P.E.C.), qui s'obtient après le diplôme d'études collégiales (D.E.C.). Cette opération revient en fait à gonfler le bloc des cours déterminés par le Ministère (i.e. les cours de spécialisation). Et ce sont souvent les cours de service qui sont renvoyés aux aléas des décisions de chaque collège.

---

1. "Les étudiants en sciences humaines", Louise Lacour-Brossard, dans Recherches sociographiques, op. cit., p. 451.
2. "Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui", Louise Corriveau, dans Recherches sociographiques, op. cit., p. 407.
3. Ibid., p. 405.
4. Ibid., p. 403.

> Dans bien des cas, la révision donne lieu à l'expulsion des cours de service du bloc de cours ministériels et ce, au profit de cours plus spécialisés. En effet, le contenu des cours de service, tant de sciences que de sciences humaines, apparaît souvent mal intégré aux programmes, car leur approche reste résolument disciplinaire (...). L'absence d'une véritable approche par programme, que déplore sans cesse la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges, pose problème."

Devant un tel état de fait - la spécialisation de plus en plus poussée au secteur professionnel et l'élimination ou la modification de cours à vocation générale - qu'advient-il de la formation fondamentale des étudiants de ce secteur?

Pour conclure la présente section sur quelques-uns des problèmes du collégial en matière de formation fondamentale, il conviendrait également de signaler les faits suivants: contrairement à la situation qui prévaut dans les universités, les programmes des cégeps sont des programmes d'État - ce qui ralentit considérablement le processus de décision et de mise en place de certaines réformes - et, tout comme dans les universités, cette fois, la gestion étant assurée par les pairs, il est parfois difficile pour eux d'exiger et d'obtenir des collègues qu'ils mettent adéquatement en application les réformes adoptées.

4.2.3 Conclusion et éléments de discussion

- Les universités anglophones, l'Université McGill spécialement, se démarquent des universités francophones sur un certain nombre de points:

  . le degré de spécialisation des programmes de 1er cycle y serait moindre;

. les universités anglophones auraient davantage le souci de la formation générale-fondamentale puisqu'elles ne se sont pas contentées de déplorer la piètre connaissance de la langue chez les cégépiens, mais ont également regretté, avec l'Université Laval il est vrai, les autres lacunes de ces étudiants relativement à cette formation générale-fondamentale;

. la place de l'enseignement dans les tâches professorales y serait moins négligée au profit de celle de la recherche et, dans les facultés où cela ne se vérifie pas, il faudrait en rendre responsables la rareté relative des ressources humaines et financières ainsi que la taille des groupes-cours, plutôt qu'un choix plus ou moins délibéré.

- Parmi les principaux problèmes dénoncés par les universités elles-mêmes, il y en a deux qui sont plus graves et préoccupants que les autres: le caractère perfectible de la formation générale-fondamentale des cégépiens à leur entrée à l'université, tout particulièrement en ce qui relève de la maîtrise de la langue, et la spécialisation de bon nombre de programmes de baccalauréat.

  Le second de ces deux problèmes découle en grande partie du premier; en outre, les deux conjuguent leurs méfaits. De fait, plus la formation du cégépien sera spécialisée, plus la tentation sera forte au 1er cycle d'ajuster en conséquence, c'est-à-dire à la hausse, le niveau de spécialisation... Par ailleurs, une formation spécialisée qui vient coiffer une formation générale-fondamentale insuffisante cela peut difficilement donner en bout de ligne une formation équilibrée!

- Ce jugement sur les problèmes à régler en priorité au 1er cycle, et aux ordres antérieurs d'enseignement concernés, rejoint celui de 31 employeurs ou organismes patronaux et syndicaux consultés par l'Université du Québec dans le cadre de la préparation de son colloque "Les orientations du 1er cycle". Ces entreprises et organismes avaient été invités à se prononcer par écrit "sur les grandes qualités que l'université devrait travailler à développer chez ses étudiants, quel que soit le programme dans lequel ils s'orientent." Un dépouillement de leurs réponses apprend que parmi les 16 types d'attentes répertoriés, les deux suivants sont revenus le plus souvent:

  . une meilleure aptitude à la communication (en particulier une meilleure connaissance du français parlé et écrit, et, également, de la langue seconde en usage au Québec): mentionné dans la totalité des réponses reçues;

  . un meilleur équilibre entre la formation générale-fondamentale et la formation spécialisée: mentionné dans 16 des 31 réponses reçues.

## 4.3 Les causes

Certaines des causes responsables des principaux problèmes auxquels font face les universités du Québec ont déjà été mentionnées dans la sous-section 4.2, lorsque les liens entre causes et problèmes s'avéraient particulièrement évidents. Elles seront abordées ici de façon plus systématique, dans la mesure, toujours, où elles ont été soulignées par les universités elles-mêmes dans leurs réactions à la consultation effectuée par le Conseil des universités.

4.3.1 Principales causes

- MANQUE DE COORDINATION ENTRE CÉGEP ET UNIVERSITÉ

Dans la sous-section 4.2 il a été souligné qu'une coordination insuffisante entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire pouvait être tenue responsable, en grande partie, des lacunes des diplômés du 1er cycle en ce qui regarde la formation générale-fondamentale et la spécialisation des programmes de baccalauréat. Il a été vu, notamment, que des universités ont expliqué que lorsque l'enseignement collégial avait tendance à sacrifier quelque peu la formation générale-fondamentale au profit d'une formation spécialisée prématurée, cela pouvait avoir comme répercussion d'encourager les universités à réviser à la hausse le degré de spécialisation de leurs programmes de baccalauréat. Un tel phénomène peut évidemment jouer dans l'autre sens. C'est ainsi que la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval (Commission Dion), dont le rapport a été transmis par cet établissement, rappelait que des profils d'accueil aux programmes de baccalauréat peuvent, lorsque trop lourds et contraignants, inciter le cégep à amorcer une spécialisation hâtive.

En outre, selon la Faculté des sciences de l'Université McGill, une bonne partie des problèmes rencontrés par le 1er cycle au Québec seraient imputables à la formule style "libre-service" ("smorgasboard approach") retenue au Cégep (et au secondaire), notamment dans le domaine des sciences sociales.

- CAUSES INTERNES

. **Insuffisance des ressources humaines et financières**

Quatre universités ont insisté sur ce facteur. Trois d'entre elles ont précisé les principaux résultats, chez elles, de cette situation:

* augmentation du nombre des chargés de cours (U. Laval);
* mauvais équilibre enseignement/recherche chez les professeurs, au détriment de la fonction "enseignement", diminution de la disponibilité des professeurs pour leurs étudiants et, de façon plus générale, érosion de la qualité de l'enseignement proposé au 1er cycle (4 facultés ou écoles de l'U. McGill);

* non réalisation de certains projets imaginés dans les différentes facultés pour "améliorer l'orientation des étudiants et la consultation pédagogique, pour évaluer le travail des professeurs en tant que conseillers pédagogiques et pour accroître les nombreux services offerts aux nombreux étudiants qui ne peuvent assister aux cours que le soir" (U. Concordia).

La quatrième université à avoir aborder cette question, l'UQAM, a tenu un langage différent. Selon elle "la tentation de réduire la portée de l'ensemble des questions soulevées à une simple question de ressources financières" constituerait l'un des "pièges susceptibles de bloquer toute réflexion fructueuse sur les études de premier cycle".[1]

. **Formule utilisée pour les examens**

Pour la Faculté des Lettres de l'Université McGill, la formule des examens avec réponses à choix multiples, elle-même dictée par la taille des groupes - cours, serait l'un des principaux facteurs expliquant les difficultés de communication éprouvées par bon nombre d'étudiants.

---

1. Voici les deux autres "pièges" dénoncés par l'UQAM:

   - "l'envie de rejeter sur d'autres ordres d'enseignement, notamment sur l'enseignement collégial, l'entière responsabilité des insuffisances que présentent les étudiants sur le plan de l'acquisition des habiletés de base ou d'une culture générale suffisante";

   - "négliger le contexte extérieur à la réalité proprement universitaire".

Ce facteur est bien réel, mais plusieurs autres pourraient également être invoqués, par exemple:

- de façon générale, le peu d'occasions fournies aux étudiants pour la pratique de l'expression orale et écrite;

- la non prise en compte, bien souvent, de la qualité de la langue dans la correction des quelques travaux exigeant tout de même un effort de rédaction de la part des étudiants;

- le mauvais exemple donné parfois, en la matière, par les professeurs ...

- CAUSES EXTERNES

. **Travail des étudiants**

Deux universités (U. Concordia et UQAM) ont évoqué, pour reprendre la formule expressive utilisée par l'UQAM, "le travail à temps partiel pour la majorité des étudiants à temps complet et le travail à temps complet pour la grande majorité des étudiants à temps partiel". Là encore il s'agit d'une réalité omniprésente dans le milieu universitaire québécois.

Dans sa réponse, l'Université Concordia écrit que ces activités pécunaires réduisent la vie étudiante "au strict minimum" et ont amené les autorités à raccourcir les sessions d'études.

Il est évident que le temps pris pour le travail vient rogner celui théoriquement disponible pour la révision des cours, les lectures personnelles, la préparation des examens, etc. De plus, les heures de travail sont autant d'heures en moins susceptibles d'être consacrées

à la détente, nécessaire pour maintenir le rendement intellectuel à un niveau acceptable... Certes le travail d'un grand nombre d'étudiants constitue le revers inévitable de l'option de l'accessibilité aux études universitaires choisie par le Québec.

- **Exigences du marché du travail**

Il y a un certain nombre d'années, le marché du travail exigeait une formation très spécialisée. Il faut sans aucun doute voir là l'une des causes de la spécialisation actuelle de bon nombre de programmes de baccalauréat. Cette tendance a commencé à se renverser tel que mentionné en 4.2.3. C'est ce qui faisait dire, par exemple, au recteur de l'UQAM, dans l'allocution qu'il prononçait en 1987 devant la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps:

> "L'accélération des changements technologiques et les répercussions qu'ils entraînent dans l'organisation du travail demandent de plus en plus une formation générale de base suffisamment large et polyvalente pour permettre une adaptation rapide aux modifications de l'environnement."

Mais il faut préciser ici que ce type de perception est actuellement surtout observable chez les dirigeants d'entreprise. Il ne l'est pas encore chez les agents du personnel qui continuent, dans leur majorité, à rechercher des spécialistes, désireux de parer au plus pressé et mieux préparés à évaluer les compétences de ce genre de diplômés que celles de "généralistes".

- **Langue d'apprentissage**

Deux facultés de l'Université McGill ont rappelé avec justesse que les difficultés de communication écrite et orale, éprouvées par bon nombre d'étudiants, étaient aggravées dans le cas des étudiants dont la langue maternelle n'est pas celle des professeurs.

4.3.2 La situation au collégial

De nombreuses causes contribuent à faire en sorte que le collégial réussisse difficilement à dispenser la formation fondamentale qui doit caractériser cet ordre d'enseignement. Il serait tentant de rejeter le blâme sur les universités et les exigences qu'elles spécifient en termes de préalables. Toutefois, tel que signalé plus haut (cf. 4.2.2), les universités manifestent peu d'exigences, souvent même aucune, dans les programmes de sciences humaines et la situation n'est pas meilleure, au contraire. Donc, il n'est pas certain que le principal problème réside dans les préalables universitaires, bien que ceux-ci aient un impact certain sur la spécialisation des programmes du collégial en sciences.

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation identifie clairement ce qui pourrait être la plus importante source de difficultés du collégial:

> "(...) les préalables seraient inutiles - et probablement difficiles à exiger concrètement -, **si les objectifs des programmes de chaque ordre d'enseignement étaient mieux campés dans leur spécificité et leur cohérence** (...). Dans la mesure où les programmes préuniversitaires, par exemple, posséderaient cette cohérence interne propre à l'enseignement collégial, on verrait mieux comment construire à partir de leur point d'arrivée plutôt que d'en perturber la structure"[1].

---

1. Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur, op. cit., p. 16.

Outre les difficultés déjà énumérées - préalables, absence d'objectifs propres - qui se situent sur le plan de la complémentarité entre les deux ordres d'enseignement postsecondaire, il en est une autre qui joue un rôle prépondérant: le manque de formation des enseignants du postsecondaire pour assurer la formation fondamentale de leurs étudiants. L'enseignement dans un contexte de formation fondamentale exige une certaine interdisciplinarité, des connaissances élargies plutôt que "pointues", une totale maîtrise de sa discipline et de la langue, des notions de psycho-pédagogie, etc. Dans une entrevue qu'il accordait à l'occasion des vingt ans des cégeps, le célèbre Frère Untel (Jean-Paul Desbiens) faisait la constatation suivante:

> "(...) dans l'enseignement, quand on est jeune et qu'on n'est pas encadré par des plus vieux que soi, on est porté à répéter l'enseignement qu'on vient de recevoir. C'est une des causes qui explique l'éclatement de l'enseignement (...)"[1].

Sans préparation adéquate, en l'absence d'une longue expérience d'enseignement et d'un certain recul face à leur spécialisation, les enseignants du collégial - qui jouissent de plus en plus d'une formation

---

1. Dans Recherches sociographiques, op. cit., p. 525.

semblable à celle de leurs collègues des universités - sont mal outillés pour répondre aux impératifs de la formation fondamentale. Dans sa réponse à l'Université du Québec, lors de la consultation du milieu du travail sur ses attentes à l'égard du 1er cycle universitaire, M. Claude Pichette, P.-d.G. de la Société d'entraide économique du Québec inc. soulevait ce même point (qui se transpose aisément au collégial):

> "(...) On aura beau écrire d'admirables textes sur la philosophie et les objectifs de la formation universitaire de 1er cycle, en disserter longuement; on arrivera à peu près toujours aux mêmes conclusions. La vraie question demeurera de savoir comment les universitaires pratiquent leur métier de formateur. C'est cette pratique qui fait la différence entre les bonnes universités et les autres"[1].

Enfin, il y aurait peut-être une dernière cause à signaler quant aux difficultés du collégial à décerner un diplôme dont la valeur ne fait aucun doute et qui soit reconnu partout à l'université: l'absence d'un examen de certification des connaissances de l'étudiant à la fin de ses études collégiales. Cette question revient régulièrement dans les textes relatifs au collégial et est soulevée tant par les gens du milieu collégial que par ceux qui lui sont étrangers.

---

1. Colloque UQ Les orientations du 1er cycle, Cahier 4, Documentation "Marché du travail", p. 139.

4.3.3 Conclusion et éléments de discussion

- Les différences observables entre composantes francophones et anglophones du réseau universitaire québécois pour ce qui relève des principaux problèmes les affectant, semblent moins nombreuses et moins sensibles en ce qui concerne les causes de ces problèmes. Tout au plus les limitations des ressources humaines et financières paraissent-elles affecter plus durement les universités anglophones, et les piètres performances de plusieurs étudiants en expression orale et écrite trouvent-elles une explication supplémentaire chez une partie de la clientèle des établissements anglophones, plusieurs de leurs étudiants n'ayant pas l'anglais comme langue maternelle.

- Les différentes causes des principaux problèmes touchant l'enseignement du 1$^{er}$ cycle rapportées ici ont été identifiées par les universités. Parmi elles, figure une liaison perfectible entre les ordres d'enseignement collégial et universitaire, et une certaine remise en cause de la manière dont le niveau collégial s'acquitterait de sa mission. Les représentants du milieu collégial invités à la table ronde pourront faire bénéficier les universitaires présents de leur propre vision des choses et, surtout, leur fournir des éléments d'information additionnels, et peut-être récents, susceptibles de leur faire appréhender la situation dans un contexte élargi.

- Les quelques causes aux principaux problèmes rencontrés par le 1$^{er}$ cycle répertoriées en 4.3.1 sont loin de constituer une liste exhaustive; la table ronde fournira aux participants, aussi bien du niveau collégial que du niveau universitaire, l'occasion de compléter cette liste.

- Voici, en outre, quelques réflexions pouvant alimenter la discussion:

. avec la fin de la période de restriction des budgets alloués à l'enseignement supérieur, les universités seraient-elles en mesure de faire face à une partie des problèmes affectant la qualité de l'enseignement qu'elles dispensent?

. une meilleure coordination entre cégeps et universités constitue l'un des éléments sur lesquels des efforts sérieux s'imposent, car un programme du baccalauréat ne pourra porter fruits, si bon soit-il, qu'à la condition que les cégépiens qui y sont admis bénéficient d'une préparation intellectuelle adéquate;

. vouloir remédier à telle ou telle faiblesse de l'enseignement du 1er cycle peut s'avérer moins simple qu'il n'y paraît à première vue puisque pour un problème donné il faut souvent remonter à plusieurs causes, dont certaines peuvent être reliées les unes aux autres, ou encore trouver leur origine en dehors du système universitaire. Prenons par exemple quelques-uns des facteurs pouvant expliquer les difficultés de communication souvent éprouvées par les bacheliers et dénoncées par plusieurs employeurs:

* causes reliées les unes aux autres:

les budgets réduits se traduisent, entre autres, par des ressources humaines relativement peu nombreuses qui entraînent à leur tour des groupes-cours considérables dont les dimensions incitent les professeurs à utiliser la formule des examens avec réponses à choix multiples;

* causes non reliées entre elles, mais conjuguant leurs effets:

indépendamment de la chaîne de causes dont il vient d'être question, d'autres peuvent être invoquées: le fait que bien sou-

vent les professeurs qui enseignent dans des matières autres que les lettres ne tiennent pas compte, dans leurs corrections, de la qualité de la langue utilisée par les étudiants dans leurs copies; l'action possible des syndicats, en ce domaine comme dans d'autres d'ailleurs, par exemple: la Fédération des étudiants de l'Université de Montréal a pris position contre les recommandations de la Sous- commission du premier cycle de cet établissement relativement au contrôle de la maîtrise du français par les étudiants; etc.;

* causes externes au système universitaire, sur lesquelles il est plus difficile d'agir:

  la perte de vitesse certaine dont la lecture est victime auprès des jeunes générations, ou encore la plus ou moins bonne qualité de la langue utilisée dans le milieu familial de l'étudiant.

## 4.4 Les solutions

### 4.4.1 Solutions adoptées, envisagées ou suggérées par les universités

Dans leurs réactions aux documents soumis par le Conseil des universités, les établissements d'enseignement supérieur ont identifié plusieurs solutions possibles - déjà adoptées, envisagées ou simplement suggérées - aux problèmes rencontrés par le 1er cycle. Ces solutions seront regroupées en quatre catégories, selon qu'elles se rapportent à l'amélioration de la qualité de la langue, aux programmes d'enseignement, à la pédagogie ou, encore, qu'il s'agisse de solutions d'autres types ayant fait l'objet de suggestions.

- AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE LA LANGUE

Plusieurs établissements ont mis sur pied des mécanismes destinés à maintenir à un niveau acceptable la qualité de la langue de leurs bacheliers. À l'École Polytechnique, par exemple, "les nouveaux programmes de 1er cycle implantés en 1983 comprennent tous, en 1re année, un cours obligatoi-

re de communications écrites". À l'Université de Sherbrooke il s'agit d'un test de français suivi, au besoin, d'activités pédagogiques de rattrapage. À l'Université Laval, "la preuve de la connaissance du français écrit" sera problablement ajoutée, à partir de 1990 ou 1991, aux exigences générales d'admission à tout programme. La sous-commission du 1re cycle de l'Université de Montréal adoptait en mars 1988, soit après avoir répondu à la consultation entreprise par le Conseil des universités, une série de recommandations allant dans le même sens, dont la réussite à un examen de français comme l'une des exigences d'admission. Les universités anglophones ne sont pas en reste puisque la réussite à un test de français est une condition préalable à l'obtention de tout diplôme à l'Université Concordia depuis 1982, et qu'à l'Université McGill un comité a été mis sur pied "to study the problem of language facility in the student population".

Il est heureux que les universités veillent à ce que leurs diplômés sachent s'exprimer correctement. Il est en même temps inquiétant qu'elles soient obligées d'avoir recours pour cela à des mesures telles que des épreuves de français et à des cours de rattrapage. L'apprentissage de la langue est l'un des premiers exercices scolaires imposés à tout enfant. Par la suite un nombre impressionnant d'heures seront consacrées à cette matière au primaire, au secondaire et même au collégial. En toute logique le titulaire d'un D.E.C. devrait, quelle que soit la filière qu'il ait empruntée[1], maîtriser l'orthographe, la syntaxe et la technique de la rédaction.

---

1. Il a été rappelé en 4.3.1 que tous les programmes conduisant à un DEC général ou professionnel comportaient 4 cours obligatoires de langue et littérature, comptant pour 8 unités.

Les mesures palliatives choisies par les universités devraient, idéalement, n'être nécessaires que durant une période limitée, le temps que les mesures correctives adoptées par les ordres d'enseignement antérieurs commencent à produire leurs effets[1], et celui aussi de procéder aux resserrements qui s'imposent encore dans les programmes de français dispensés par ces ordres d'enseignement. Il n'empêche que les universités ont également leur part à faire en ce domaine et qu'elles devraient accompagner ces mesures d'autres davantage de leur ressort, entre autres: le recours, chaque fois que possible, à des examens avec questions à développement, une attention particulière portée à la qualité de l'expression écrite des travaux remis par les étudiants et, faut-il l'écrire?, un français (ou un anglais) soigné de la part des professeurs.

- SOLUTIONS RELATIVES AUX PROGRAMMES

Comme cela a déjà été souligné à la sous-section 3.1, presque toutes les universités francophones ont procédé récemment à un réexamen des objectifs assignés par elles à la formation de 1er cycle et se sont prononcées pour une formation moins spécialisée, laissant davantage de place à la formation générale et à la formation fondamentale. Ces universités se sont également fixé des moyens pour l'atteinte des objectifs ainsi redéfinis. À l'Université Laval, les recommandations de la Commission Dion ont notamment entraîné la révision, en 1987, du Règlement du Premier cycle. Entre autres, cette nouvelle version énumère les objectifs assignés au 1er cycle à l'Université Laval, distingue trois types de cours (de culture, de formation générale et spécialisés) et établit des règles de composition des divers types de programmes de 1er cycle, lesquelles règles devant as-

---

1. Pensons en particulier aux modifications profondes apportées en 1985 aux cours de français des programmes du Cégep.

surer la cohérence, l'équilibre, la progressivité et la souplesse des programmes[1]. À l'Université de Montréal, deux moyens ont été privilégiés pour offrir au 1er cycle une formation "plus générale et universelle": l'ouverture et le décloisonnement des programmes, la réduction des banques de cours[2]. Quant à l'Université de Sherbrooke, pour promouvoir "une formation disciplinaire élargie et de qualité", elle a, notamment, invité ses facultés "à déterminer, pour chacun des programmes dont elles ont la responsabilité, l'importance qu'elles accorderont aux éléments "extradisciplinaires" ... particulièrement à l'occasion de l'élaboration de nouveaux programmes ou de la révision des programmes existants." Dans le cas de ces trois universités, ces mesures se sont accompagnées de l'instauration de mécanismes d'évaluation des programmes existants.

Au moment où ces établissements ont envoyé leurs réactions aux documents soumis par le Conseil des universités, elles ne disposaient pas encore de données sur les résultats de la mise en application de ces différentes mesures. Peut-être pourront-elles en apporter lors de la table ronde. Par exemple, l'Université de Montréal disposera-t-elle à cette date du rapport d'étape sur la réduction de ses banques de cours?

Quant à l'UQAM, elle a préféré attendre d'avoir terminé la "réflexion sur les objectifs généraux et les structures de ses programmes de premier cycle" inscrite dans son Plan triennal 1985-88, avant de faire part au Conseil des universités des moyens privilégiés par elle pour l'atteinte de ces objectifs.

---

1. L'une des recommandations intéressantes de la Commission Dion, l'établissement d'un "bloc de formation fondamentale" de 30 unités dans les programmes de baccalauréat, semble ne pas avoir été retenue dans ce nouveau Règlement.

2. L'objectif est de diminuer de 25% "la panaplie des cours offerts" au 1er cycle.

Pour ce qui est de l'Université McGill et de l'Université Concordia, étant moins touchées par le phénomène de spécialisation des programmes de 1er cycle ainsi que cela a été rappelé en 4.2, il est compréhensible qu'elles aient été moins radicales dans leurs mesures correctives que les universités francophones. Leurs réactions font néanmoins état d'initiatives prises par quelques facultés. L'une d'entre elles, qui provient de la Faculté des arts et des sciences de l'Université Concordia, mérite quelques développements.

L'Université Concordia a accompagné ses commentaires d'un document intitulé: "General Education in the Arts and Sciences - Report of the Task Force on core Curricula (1982-83)". Ce document, plus communément appelé Rapport Drysdale, du nom du président du comité en question, recommandait, notamment:

- que le règlement des études de 1er cycle soit modifié de manière à exiger de tout candidat à un diplôme de baccalauréat, qu'il ait obtenu, en plus d'un programme de type Honours (60 cr.), Specialization (54 cr.) ou Major (36 cr.), "a general education program in the form of a Minor (24 cr. min.) or a College (18 cr. min.) Core programme outside the single discipline or department from which the degree concentration has been chosen.";

- que ces "general education programmes" poursuivent les objectifs suivants:

  "(1) to enhance the training of the specialist;
  (2) to contribute to career development in specialized fields;
  (3) to add adaptability and flexibility to career choice and career change;
  (4) to promote awareness of the complexity of most concrete, practical problems and public issues;

(5) to promote the development and use of a variety of skills of general import and applicability, including (a) critical thought and inquiry, (b) literacy, (c) numeracy, and (d) "computeracy;"
(6) to promote understanding of the organizational, communal, cultural, and historical dimensions of human experience, and
(7) to foster a sense of the varieties of human understanding and knowledge.";

- que soit créé un "Centre for General Studies" qui serait chargé, notamment, de vérifier si les programmes de mineurs existants sont adéquats pour fournir une "general education" et pour mettre sur pied des programmes interdépartementaux de mineurs spécialement destinés à assurer cette "general education".

Dans ses commentaires, l'Université Concordia ajoutait que, depuis la remise du Rapport Drysdale, le "Centre for General Studies" n'avait pas encore été constitué mais que des programmes de mineurs destinés à proposer une "general education" avaient été créés et qu'un groupe de travail permanent continuait de s'occuper de toutes ces questions à la Faculté des arts et des sciences.

Les modifications suggérées par le Rapport Drysdale apparaissent intéressantes en ce sens qu'elles permettraient de tirer parti au mieux, dans la perspective de la recherche d'une formation équilibrée, des possibilités offertes par le découpage des programmes de 1er cycle en baccalauréats spécialisés, majeurs et mineurs[1]. Sans doute les représentants de l'Université Concordia qui participeront à la table ronde pourront-ils apporter des précisions additionnelles sur les suites données aux recommandations du Rapport Drysdale et sur les facteurs qui semblent en avoir ralenti la mise en application.

---

1. En plus des universités anglophones, l'U. Laval et l'U. de Montréal ont adopté ce mode de découpage. D'ailleurs, tel que vu précédemment, l'U. Laval avait songé à en tirer parti dans le sens du Rapport Drysdale en recommandant l'établissement d'un "bloc de formation fondamentale" de 30 unités dans les programmes de baccalauréat.

- SOLUTIONS RELATIVES À LA PÉDAGOGIE

Les solutions retenues par les universités pour améliorer la qualité de l'enseignement au 1er cycle et rapportées dans leurs commentaires sont moins nombreuses et généralisées que celles mises au point pour remédier à la spécialisation des programmes. Les principales seront passées en revue ici.

**. Services pédagogiques**

Dans son document, Monsieur Roland Brunet écrit que le rôle des services pédagogiques dans les universités se revèle plus symbolique que réel." De fait, deux établissements seulement ont fait état de ces organismes chez elles: l'Université de Montréal et l'Université Concordia. La première pour expliquer qu'elle était l'une des rares universités à avoir conservé son service pédagogique, qu'elle "n'a pas encore réussi ... à faire de celui-ci un levier important de changement pédagogique institutionnel", mais qu'elle pourrait l'utiliser comme base de départ pour "poser le problème de la pédagogie à l'université sans tourner en rond", c'est à dire "en termes institutionnels" pour reprendre les formules de Monsieur Brunet. L'Université Concordia, quant à elle, ne semble pas remettre en cause l'utilité de son Service de développement pédagogique en affirmant que celui-ci est "prêt à aider tout professeur ayant un problème pédagogique". Il serait utile de connaître la proportion des professeurs ayant recours à ce service, de même que leur degré de satisfaction.

Des Services pédagogiques existent-ils encore dans d'autres établissements? Le cas échéant, quelle est leur efficacité véritable?

**. Mise à contribution des professeurs pour l'enseignement au 1er cycle**

Dans ses commentaires, l'UQAM écrit que plusieurs de ses départements "ont déjà pris des mesures pour atténuer la portée d'une trop forte concentration des énergies sur les études supérieures et la recherche, notamment en faisant obligation à tous les professeurs d'enseigner au premier cycle, et, particulièrement, d'assumer des cours du tronc commun."

Dans le même ordre d'idées, un certain nombre de facultés de l'Université McGill et de l'Université Concordia font en sorte que les cours de base des programmes de 1er cycle soient donnés par des professeurs d'expérience.

Dans la mesure où ces méthodes donnent de bons résultats, ne gagneraient-elles pas à être adoptées par d'autres universités?

**. Formation pédagogique des nouveaux enseignants**

D'après les documents transmis par les universités, l'École Polytechnique serait l'un des rares établissements d'enseignements supérieurs du Québec à s'être doté d'un programme de formation pédagogique à l'intention de ses nouveaux professeurs. Tel que déjà vu en 4.2.1 ce programme revêt un caractère obligatoire pour tout nouveau professeur, intervient durant sa première année d'enseignement et totalise plus de 100 heures. La mise sur pied d'un autre programme, spécialement adapté aux besoins des chargés de cours, a également été commencée à l'École Polytechnique[1].

---

1. Ce second programme, destiné à l'amélioration de la pratique de l'exposé magistral, revêt pour le moment un caractère facultatif.

Même si ces deux programmes sont d'implantation récente - ils ont été approuvés par la direction de l'École Polytechnique en 1984 - il existe certainement des données disponibles sur leur mode de fonctionnement concret, sur l'intérêt qu'ils suscitent auprès des nouveaux professeurs, sur leurs résultats effectifs, etc. D'autres établissements seraient sans aucun doute intéressés par ce type de renseignements.

- AUTRES SOLUTIONS

  Dans la réaction de l'UQAM et les autres documents envoyés par cet établissement, un certain nombre de suggestions sont présentées, dont celles-ci:

  . entreprendre "un certain nombre de recherches de portée générale", l'UQAM se déclarant disposée à y participer;

  . mettre sur pied un "mécanisme permettant de suivre les travaux effectués par les universités et d'échanger systématiquement les informations entre ces dernières.";

  . tout en se gardant d'une approche nostalgique, s'inspirer des bons côtés des collèges classiques et des petites universités privées.

  Les représentants de l'UQAM qui participeront à la table ronde pourraient certainement faire part aux autres participants de l'état actuel de la réflexion à l'UQAM dans chacune de ces directions.

4.4.2 Quelques solutions possibles pour le collégial

Dans la présente section, une distinction s'impose entre les solutions mises en oeuvre (avec ou sans succès) et les solutions éventuelles, car il ne fait aucun doute que le collégial s'est efforcé, au cours de ses vingt ans d'existence, de réaliser adéquatement son mandat de formation fondamentale. En complément à ce qui suit, on consultera avec profit la série d'observations ou de commentaires que le Conseil supérieur de l'éducation offre en conclusion à son avis au ministre relativement à l'articulation entre le collège et l'université[1].

- QUELQUES SOLUTIONS MISES EN OEUVRE

Pour veiller à la complémentarité des programmes d'études universitaires et collégiaux, dans le respect des objectifs propres à chacun: un organisme officiel, le C.L.E.S.E.C. (Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial), existe depuis de nombreuses années mais, semble-t-il, cet aspect de son mandat n'aurait "pas été assumé dans les faits"[2].

Pour assurer une approche programme et une meilleure intégration de la formation fondamentale dans les programmes: les programmes actuels de sciences humaines et de sciences administratives sont en voie de révision

---

1. Du collège à l'université..., op. cit.

2. Du collège à l'université..., op. cit., p. 40.

et seront réunis dans un nouveau programme de sciences humaines qui devrait être implanté à l'automne 89 (ou plus vraisemblablement à l'automne 90); il en va de même pour les programmes de sciences de la santé, sciences pures et appliquées qui ne feront plus qu'un seul programme, celui des sciences de la nature, dont la DGEC prévoit l'implantation un an plus tard que celle du programme des sciences humaines. Avec cette réforme, la disparité entre les programmes de sciences et ceux de sciences humaines, quant au nombre d'unités de cours, existe toujours bien qu'elle se chiffre maintenant à 4 unités de cours (28 en sciences humaines et 32 en sciences de la nature), et se confirme dans l'absence de préalables en sciences humaines et le maintien de ceux-ci en sciences de la nature; l'obtention de 2 unités en méthodologie des sciences humaines et de 2 autres unités en méthodes quantitatives sera cependant exigée des étudiants de sciences humaines.

Pour garantir la valeur des diplômes: le législateur, par l'article 31 du Régime pédagogique du collégial, a obligé chacun de ses établissements à se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Actuellement, la majorité des établissements se sont conformés à cette exigence et l'examen de la mise en oeuvre de la politique que chacun a adoptée est en voie de réalisation par la Commission d'évaluation du Conseil des collèges. Ce mécanisme atteste de la mise en place d'un processus de gestion des enseignements et devrait donc contribuer à assurer la qualité de la formation et à garantir la valeur des diplômes; dans sa forme actuelle, toutefois, il ne résout pas tous les problèmes associés à l'évaluation, tels ceux qui ont donné naissance à l'adoption de la cote Z, par exemple.

Pour mieux cerner la notion de formation fondamentale et en faire la promotion auprès des enseignants: en mai 1988, l'Association québécoise de pédagogie collégiale a organisé son huitième colloque annuel sous le thème de la formation fondamentale.

- QUELQUES SOLUTIONS ÉVENTUELLES[1]

Veiller à ce que le collège et l'université travaillent ensemble à la continuité des programmes d'études au post-secondaire, qu'ils coordonnent les objectifs de ces programmes.

Créer des comités pédagogiques conjoints composés d'enseignants et de gestionnnaires des deux ordres d'enseignement.

Traduire les préalables universitaires en objectifs de formation et en éléments de connaissance plutôt qu'en cours spécifiques.

Assurer une meilleure pratique interdisciplinaire de l'enseignement post-secondaire, axée sur la poursuite d'objectifs fondamentaux et intégrés.

Prévoir des cours communs à plus d'une concentration qui seraient dispensés durant les premières sessions d'études collégiales et qui s'ajouteraient aux cours obligatoires de langue maternelle et de philosophie.

Graduer la formation spécialisée pour éviter les dédoublements et les chevauchements de cours et de contenus entre les deux ordres d'enseignement.

**Dans l'immédiat,** pour pallier la difficulté que présente actuellement la réalisation d'une formation intégrée dans les programmes - aux fins de la formation fondamentale - et en attendant que les réformes soient réalisées au niveau provincial, chaque collège pourrait tenter, lors de l'articulation des séquences de cours, de les penser en termes de processus de formation et de possibilité d'intégration des savoirs.

---

1. Proposées dans la documentation consultée ou suggérées par le sous-comité.

4.4.3 Conclusion et éléments de discussion

Avant de songer à chercher à l'extérieur des solutions pouvant convenir pour régler les problèmes touchant l'enseignement de 1er cycle au Québec, il est normal de tirer parti au mieux des solutions déjà imaginées dans le réseau universitaire québécois. Elles sont assez nombreuses, nous venons de le voir en 4.4.1. Mais sont-elles suffisamment connues? Dans les paragraphes qui précédent les représentants de telle ou telle université ont été invités à apporter des précisions additionnelles sur les suites et les résultats de plusieurs de ces mesures. En particulier, il serait utile aux participants à la table ronde de connaître:

. les suites données, à la Faculté des arts et des sciences de l'Université Concordia, aux recommandations contenues dans le Rapport Drysdale;

. les effets du "Programme de formation à la pédagogie universitaire destiné aux nouveaux professeurs" mis en place à l'École Polytechnique.

4.5 Questions à débattre

À titre d'aide-mémoire, voici regroupés et brièvement rappelés quelques-uns des principaux sujets qui seront abordés lors de la table ronde. L'ordre de présentation est le même que celui adopté précédemment et retenu du reste pour la table ronde.

- En dépit d'une terminologie différente, l'ensemble des universités du réseau ont assigné à leur enseignement du 1er cycle des objectifs similaires: une formation moins spécialisée ménageant davantage de place à la formation générale et fondamentale. Ces grands objectifs connaissent-ils une diffusion adéquate auprès de tous les échelons

administratifs concernés? Quel est le degré de leur mise en application dans les différentes universités, facultés et écoles? Le corps professoral est-il sensibilisé à la philosophie de l'enseignement supérieur sous-jacente?

- Les objectifs de formation fondamentale du collégial sont-ils connus et acceptés par les enseignants? Sont-ils suffisamment précis?

- Est-il possible de déterminer des objectifs de formation distincts pour le cégep et pour l'université?

- Les problèmes actuels de l'enseignement de 1er cycle seraient moins marqués dans les universités anglophones que dans les universités francophones: programmes moins spécialisés, meilleur équilibre entre l'enseignement et la recherche. S'agit-il d'une réalité et, le cas échéant, à quoi tient-elle? Des leçons pourraient-elles en être tirées?

- Les quelques facteurs responsables des difficultés traversées par le 1er cycle répertoriés en 4.3.1 sont loin de constituer une liste exhaustive; la table ronde fournira aux participants l'occasion de la compléter.

- Parmi ces facteurs, identifiés par les universités, figure une liaison perfectible entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire, ainsi qu'une certaine remise en cause de la manière dont le premier ordre d'enseignement s'acquitterait de sa mission. Les représentants du milieu collégial pourront faire bénéficier les universitaires présents de leur propre vision des choses et, surtout, leur fournir des éléments d'information additionnels, et peut-être récents, susceptibles de leur faire appréhender la situation dans un contexte élargi.

- En 4.4.1 les représentants de telle ou telle université ont été invités à apporter des précisions sur les suites et les résultats de plusieurs des solutions mises au point pour une meilleure atteinte des objectifs redéfinis du 1er cycle. Certaines gagneraient à être mieux connues et, peut-être, à être appliquées par d'autres établissements. Ne serait-ce pas le cas, notamment:

  . des recommandations du Rapport Drysdale;

  . du "Programme de formation à la pédagogie universitaire destiné aux nouveaux professeurs" implanté à l'École Polytechnique?

- Les enseignants du post-secondaire (cégep et université) sont-ils tous capables d'intégrer un volet de formation fondamentale à leur enseignement? D'autre part, tout comme Monsieur Jourdain qui faisait de la prose sans le savoir, certains enseignants ne feraient-ils pas de la formation fondamentale sans en être conscients?

- Le système post-secondaire pourrait-il fonctionner sans l'exigence de préalables de cours précis?

- Si l'on admet que la formation fondamentale concerne principalement le développement d'habiletés et d'aptitudes chez l'étudiant, peut-on concevoir son implantation au 1er cycle universitaire sans bouleversement des programmes actuels?

## 5. SUITES À DONNER À LA TABLE RONDE

Elles ne pourront évidemment être précisées qu'après la tenue de la table ronde, en fonction des résultats des discussions. Voici toutefois ce qu'il est possible d'en attendre.

La table ronde aurait déjà atteint une partie de ses objectifs si ses participants, de retour dans leurs établissements respectifs, s'attachaient à sensibiliser davantage leur milieu aux questions débattues, à appuyer les réflexions et mesures visant à améliorer l'enseignement post-secondaire déjà commencées et imaginées dans ce milieu, voire à en susciter de nouvelles. L'effet multiplicateur des participants aura là son rôle à jouer. Mais les retombées de la table ronde devraient également se situer au plan des actions d'ensemble susceptibles d'être entreprises, que ce soit par le Conseil des collèges, le Conseil des universités, la CREPUQ ou le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

En ce qui concerne le Conseil des universités, idéalement, dans la mesure où suffisamment de consensus se seront dégagés lors de la table ronde, celle-ci devrait déboucher sur un avis pouvant servir de base à un énoncé de politique de la formation de 1er cycle et, aussi, de cadre à l'action des principaux intervenants concernés.

Le contexte semble favorable à l'atteinte de telles cibles. Aux États-Unis une refonte de l'orientation des programmes de 1er cycle est en cours. Au Québec plusieurs colloques, regroupant des représentants de l'enseignement collégial, de l'enseignement universitaire, voire des deux ordres d'enseignement, sont actuellement consacrés à la formation fondamentale, aux grands objectifs de l'enseignement post-secondaire. La table ronde a bénéficié de ce climat à plus d'un titre: collaboration active de membres du Conseil des collèges pour sa préparation, soutien et intérêt certain de la part du Conseil des universités, représentation du monde collégial au sein de ses participants.

Les choses ne devraient toutefois pas être brusquées, compte tenu du nombre des intervenants concernés et de l'importance des enjeux. Il importe par ailleurs d'avoir à l'esprit que la révision des programmes de baccalauréat en cours dans plusieurs États américains constitue une opération de longue haleine, appelée à s'étendre sur plusieurs années. Il faut également remarquer que c'est la première fois qu'un groupe de travail du Conseil des universités réunit autour d'une même table des représentants des milieux collégial et universitaire pour aborder le thème des grandes orientations à donner aux programmes de baccalauréat. Au besoin, les discussions amorcées lors de cette table ronde pourraient donc être poursuivies, par exemple à un niveau plus fin - certaines des questions soulevées le 28 octobre, grands secteurs disciplinaires, etc. -, au moyen d'autres rencontres.

## LISTE DES ANNEXES

I- 1. BONIN, Bernard, Quelques réflexions sur le 1er cycle universitaire. Septembre 1986, 42 pp.

2. BRUNET, Roland, La question pédagogique ou l'Université en question. Avril 1986, 51 pp.

3. Grille de lecture des deux documents ci-dessus, transmise aux universités par le président du Conseil des universités en décembre 1986.

II- Consultation des universités sur le 1er cycle - Sommaire des réponses obtenues.

III- Synthèse des Cahiers préparatoires au Colloque UQ "Les orientations du 1er cycle" (4 et 5 novembre 1987).

IV- Quelques recommandations contenues dans les avis du Conseil des universités sur le développement des secteurs:

1. de l'ingénierie (85.9),
2. de l'éducation (87.11).

V- Organisation de la table ronde:

1. composition du sous-comité organisateur,
2. liste des participants,
3. déroulement de la journée.

VI- Quelques extraits (définitions, précisions, mises en garde, etc.) de documents significatifs dans le domaine de la formation post-secondaire.

VII- Conclusion de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur (1988).

# Table ronde
# sur l'enseignement universitaire
# de 1er cycle

## ANNEXES

## LISTE DES ANNEXES

I- 1. BONIN, Bernard, Quelques réflexions sur le 1er cycle universitaire. Septembre 1986, 42 pp.

2. BRUNET, Roland, La question pédagogique ou l'Université en question. Avril 1986, 51 pp.

3. Grille de lecture des deux documents ci-dessus, transmise aux universités par le président du Conseil des universités en décembre 1986.

II- Consultation des universités sur le 1er cycle - Sommaire des réponses obtenues.

III- Synthèse des Cahiers préparatoires au Colloque UQ "Les orientations du 1er cycle" (4 et 5 novembre 1987).

IV- Quelques recommandations contenues dans les avis du Conseil des universités sur le développement des secteurs:

1. de l'ingénierie (85.9),
2. de l'éducation (87.11).

V- Organisation de la table ronde:

1. composition du sous-comité organisateur,
2. liste des participants,
3. déroulement de la journée.

VI- Quelques extraits (définitions, précisions, mises en garde, etc.) de documents significatifs dans le domaine de la formation post-secondaire.

VII- Conclusion de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur (1988).

Annexe - I

# QUELQUES REFLEXIONS SUR LE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE AU QUEBEC.

BERNARD BONIN

CONSEIL DES UNIVERSITES

Septembre 1986

# QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE AU QUÉBEC

Le premier cycle universitaire a récemment fait l'objet de travaux dans quelques-unes des institutions québécoises. On constate, d'ailleurs, une remarquable convergence des interrogations que l'on soulève à son sujet, non seulement au Québec, mais aussi aux États-Unis, et les propositions de réforme ne sont pas non plus très éloignées. Pourtant, la réforme elle-même tarde à venir au Québec alors qu'elle paraît être bien amorcée aux États-Unis. Comme la tâche à accomplir est considérable, il y aurait lieu de ne pas trop laisser les choses traîner en longueur. Le présent texte doit être interprété comme un plaidoyer en ce sens. Cependant, il n'engage que son auteur, puisqu'il ne reflète pas l'opinion du Comité des programmes du Conseil des universités où il n'a pas été discuté, ni du Conseil lui-même qui, n'ayant pas demandé à l'auteur de le préparer, reste entièrement libre d'en disposer comme bon lui semble. Après avoir exposé l'origine des préoccupations actuelles, nous ferons état de quelques améliorations possibles et terminerons en évoquant quelques-unes des difficultés que la réforme proposée devra vaincre.

## A) La genèse des préoccupations actuelles

### a) Historique

Le débat actuel remonte à fort loin en arrière: c'est celui qui oppose formation générale (ou fondamentale) à formation spécialisée. Aux Etats-Unis, le curriculum du premier cycle apparaîtra comme étant assez homogène jusque vers la fin du 19e siècle. Il repose principalement sur trois piliers: assurer une solide formation générale à l'étudiant (c'est la liberal education); inculquer les valeurs chrétiennes (ce sera l'objet du cours de moral philosophy, sorte de fil conducteur du savoir); développer les facultés intellectuelles de l'étudiant à l'aide de l'anglais, du grec et du latin. Les criti-

ques reprochent à cet enseignement de ne pas être assez pratique, de ne pas bien préparer l'étudiant à s'intégrer aux divers milieux professionnels.

Bien que la philosophie dominant l'enseignement d'alors ait été plutôt réfractaire à la formation spécialisée, la tendance utilitaire marque constamment des points, de sorte qu'on assiste au cours des trois dernières décennies du 19e siècle à une véritable révolution universitaire aux Etats-Unis qui conduit à un nouveau modèle d'organisation des enseignements dont les caractéristiques principales doivent être énumérées car elles marquent encore l'enseignement aujourd'hui: on adopte un système de cours numérotés; les cours suivis et réussis donneront dorénavant droit à des crédits; chaque cours est organisé de façon à combiner l'enseignement magistral, les travaux pratiques en groupes plus restreints et les séminaires; on voit apparaître les cours à option qui se multiplieront rapidement et presque à l'infini; apparaît aussi la nécessité des conseillers qui aideront l'étudiant à se constituer un programme correspondant à ses intérêts; l'enseignement de la concentration (major) passe sous la responsabilité de départements qui correspondent d'abord et avant tout à des regroupements de spécialistes d'une même discipline; l'université adopte le modèle d'une organisation hiérarchique; on établit des concentrations dans les sciences naturelles, les sciences appliquées, les champs professionnels; la recherche départementale émerge dans un certain nombre de domaines.

L'objectif utilitaire a été atteint par la création des concentrations (majors) qui poursuivent des objectifs professionnels, alors que l'on conserve l'objectif d'une formation générale, solidement ancré dans la tradition américaine. Le compromis qui permet de préserver ces deux objectifs repose sur

l'attribution de la formation spécialisée aux départements (responsabilité des majors), le reste du programme restant la responsabilité de l'université ou du collège, et devenant connu sous des appellations diverses: core curriculum, distribution requirements, foundation courses.

Au Québec, on le sait, l'évolution sera semblable mais plus lente. Les piliers du cours classique n'étaient pas très différents du curriculum américain homogène du 19e siècle. On lui reprochera la même chose: enseignement peu pratique qui prépare mal au milieu du travail.

On ajoute cependant que ce cours classique est source de confusion en Amérique du Nord puisqu'il chevauche deux niveaux d'enseignement ailleurs. (On le remplacera par le CEGEP qui présentera le même inconvénient). Enfin, comme on couronne le premier cycle universitaire d'un baccalauréat et le cours classique également, on sent encore plus le besoin d'y mettre de l'ordre.

b) La situation actuelle

Aujourd'hui, les universités et collèges américains offrent des programmes dans plus de 1100 champs différents, dont plus de la moitié sont orientés vers une occupation. Le baccalauréat traditionnel en arts et sciences, qui recrutait encore plus de la moitié des étudiants de premier cycle il y a vingt ans, n'en recrute plus que le tiers. Seulement 60 pour cent des candidats qui s'inscrivent au collège espérant compléter un baccalauréat parviennent effectivement à leur but. Au Québec, on compte quelque 60,000 cours inscrits aux annuaires des diverses universités (tous les cycles) et plus de 4300 programmes de ler cycle au fichier RECU, dont plus de 1100 sont classifiés comme baccalauréats spécialisés, c'est-à-dire qu'ils n'entrent que

sous une seule classification CLARDER. En d'autres termes, les baccalauréats avec majeure et mineure sont, selon cette définition, considérés comme un autre type de programme et non pas comme un baccalauréat spécialisé, en dépit du fait que la majeure représentera souvent 60 crédits dans la même discipline sur un programme de 90 crédits.

c) Conséquences de la spécialisation

Certains sont allés jusqu'à parler d'une "crise de confiance dans le savoir professionnel," attribuable, en partie tout au moins, à une dépendance par rapport à des modèles qui ne peuvent prendre en compte les processus essentiels à une pratique compétente: donner un sens à l'incertitude; poser les problèmes pour ensuite choisir entre divers paradigmes; etc. En fait, selon ces critiques, nous nous en remettons à un modèle de rationalité technique qui nous fait croire qu'une pratique intelligente consiste à prendre une série de décisions instrumentales que nous tentons de rendre de plus en plus rigoureuses par l'application de la théorie scientifique et de la technique.

Même sans souscrire entièrement à ces critiques de nature philosophique, il se peut que nous ayons été victimes d'une double illusion dans nos efforts pour accroître la spécialisation du premier cycle.

1° La spécialisation est ce qui prépare le mieux au marché du travail. Pourtant, tout en s'estimant généralement satisfaits du niveau de connaissances techniques de leurs employés, les employeurs s'interrogent très souvent sur leur capacité d'adaptation et sur leurs aptitudes dans les relations interpersonnelles. On les croît mal motivés, en plus de les estimer mal préparés à s'ajuster à des motivations qui pourraient devenir fort

différentes de ce qu'elles sont aujourd'hui. En somme, on se plaît à répéter maintenant, après avoir exercé de fortes pressions pour qu'on l'accentue, que la spécialisation n'est pas nécessairement un gage de cette capacité d'adaptation que l'on dit rechercher, et qu'il n'est pas utile de transmettre aux étudiants un impressionnant bagage de connaissances spécialisées qui seront, de toute façon, frappées d'une désuétude rapide.

2° La spécialisation est ce qui prépare le mieux aux études de 2e et 3e cycles. Or, d'une part, la proportion de ceux qui y accèdent est faible, et d'autre part, on a constaté encore récemment aux Etats-Unis que, parmi les institutions dont les diplômés du baccalauréat sont les plus nombreux à poursuivre leurs études jusqu'au PhD, il s'en trouve, à côté des grandes universités de recherche, un bon nombre qui se situent dans la tradition du liberal arts college et n'offrent d'ailleurs que le premier cycle.

Les taux d'abandon de programmes sont élevés, aussi bien aux Etats-Unis qu'au Québec selon les indications parcellaires dont nous disposons, et les taux d'abandon des études universitaires, bien qu'inférieurs aux précédents, n'en constituent pas moins un phénomène inquiétant. Il faut probablement y voir une autre conséquence de la spécialisation. En effet, plus les cheminements sont rigides et spécialisés, plus le choix d'une orientation devient risqué pour les étudiants et plus nombreuses risquent d'être les erreurs d'aiguillage. Il n'y a rien de repréhensible à encourager l'accessibilité à l'université comme on l'a fait, mais il faut aussi tenter de réduire les taux d'abandon par la suite. Nous devons connaître la proportion des étudiants qui complètent leurs études, par type d'étudiants et par type de programmes. Ces abandons fort nombreux sont coûteux pour les étudiants et pour la société, comme

le sont aussi les "corrections de trajectoire" ou les changements d'itinéraire que les candidats peuvent envisager.

On doit également se demander si les professeurs du collège ou de l'université n'auront pas tendance à "gonfler" les notes qu'ils attribuent aux étudiants.

Dans la mesure où des facultés universitaires (et souvent parmi les plus prestigieuses) exigent de très fortes moyennes avant même de considérer le candidat comme admissible; dans la mesure où l'admission à la plupart des programmes de maîtrise comporte l'exigence d'une moyenne de 70% au premier cycle, les institutions concernées devront s'assurer que l'accès aux diverses facultés d'abord, aux programmes de maîtrise ensuite, reste possible pour leurs étudiants, ce qui peut conduire à hausser les moyennes générales. Plus on multiplie les cours à option et le nombre de sujets couverts, plus le risque d'abaissement des standards paraît réel. Des étudiants peu motivés, intellectuellement, indifférents aux résultats qu'ils obtiennent, peu disposés à l'égard de leur propre apprentissage, s'en tireront malgré tout, et il serait difficile de voir dans ce désengagement un climat propice à une activité intellectuelle de qualité. On ferait bien en tout cas de s'interroger sur les raisons qui font, qu'aux Etats-Unis comme au Québec, on en soit souvent venu à considérer que, paradoxalement, l'enseignement est devenue l'activité la moins intéressante, la moins valorisante, pour un professeur! Qu'est-ce que l'enseignement sinon ouvrir à l'étudiant l'univers de l'esprit?

Une spécialisation excessive des programmes peut avoir d'autres conséquences sérieuses pour les étudiants d'abord, pour l'institution universitaire ensuite. L'étudiant qui se spécialise tôt acquiert certainement beaucoup de connaissances dans un domaine restreint, qu'il en vient à connaître mieux

que celui qui ne se spécialise pas. En d'autres termes, il peut en venir à disposer d'un know-how imposant. Mais le savoir intégré, la synthèse de connaissances relevant de plusieurs disciplines ou champs ne l'atteint pas vraiment. Il se trouve plutôt en présence d'un savoir étanchement cloisonné qui reproduit souvent les barrières professionnelles. Formulé différemment, on pourrait dire qu'il acquiert son know-how mais au détriment du know what ou du know why.

De plus, l'université peut offrir à l'étudiant des ressources humaines de valeur considérable; avec la spécialisation et la rigidité des programmes qu'elle sous-tend, les étudiants n'auront jamais, au mieux, accès qu'à une partie très limitée de ces ressources, ce qui les empêchera parfois de satisfaire à leurs goûts et aspirations. Enfin, s'il n'y a pas véritablement une possibilité de choix, en ce sens que la presque totalité des crédits d'un programme doivent être pris dans une même discipline, on ne verra plus la nécessité des conseillers pédagogiques et la qualité de l'encadrement pourra en souffrir.

Quant aux conséquences de la spécialisation pour l'université, on a déjà fait allusion à la prolifération des cours et des programmes. Comme ces derniers sont sous le contrôle des départements, la prolifération des cours en découle avec la question de la rentabilité pour l'institution de programmes qui ne regroupent que de faibles nombres d'étudiants, et de cours qui ne sont dispensés qu'à de petits nombres également. Maurice Boisvert exprimait récemment la même idée dans les ter-

mes suivants:

> "La spécialisation est envahissante. Vers le haut, elle provoque un émiettement de plus en plus fin de la discipline qui devient elle-même divisée en sous -disciplines qui poursuivront le mouvement de spécialisation chacune dans sa direction propre. La spécialisation exerce aussi sa poussée vers le bas en demandant que les cours de base, qui pourraient être communs à plusieurs disciplines, soient multipliés de façon à avoir la coloration propre à chaque spécialisation."

Une deuxième conséquence pour l'université pourrait bien être le sous-développement des 2e et 3e cycles. D'une part, il n'est pas du tout démontré que la spécialisation au 1er cycle va inciter les étudiants à la poursuivre à la maîtrise; d'autre part, plus le 1er cycle est spécialisé plus les professeurs risquent d'en arriver à ne plus savoir quoi enseigner à la maîtrise et a fortiori au doctorat.

Enfin, c'est toute l'université qui éclate sous le poids de la spécialisation: le professeur connaît de moins en moins son institution, son univers se rétrécit et parfois, même son département ne peut lui offrir une masse critique qui lui permettrait d'avoir quelque interaction avec ses collègues; les départements deviennent de plus en plus autonomes puisque c'est là que se trouvent les "compétences": le cloisonnement devient de plus en plus étanche entre les différentes composantes de l'université; les organismes académiques centraux s'affaiblissent et les administrations centrales se marginalisent. Bref, comme l'a noté la Commission Dion sur l'avenir de l'Université Laval, c'est le projet d'unité et de synthèse essentiel à l'université qui est alors compromis: celle-ci devient une collection d'écoles professionnelles à peu près dépourvues de liens les unes avec les autres, et il vaut mieux parler dans ce cas de multiversité.

d) Révision des programmes de baccalauréat aux Etats-Unis

Neuf programmes de baccalauréat sur dix font présentement ou ont fait l'objet d'un réexamen au cours des trois dernières années, ce qui témoigne déjà de l'ampleur de l'insatisfaction que l'on éprouve à l'égard de la conception actuelle du premier cycle universitaire dans ce pays. Il importe aussi de noter certains domaines d'action ou d'étude plus spécifiques, car dans 21 états on a cru opportun de créer des commissions spéciales ou d'entreprendre des études à ce sujet.

C'est ainsi que l'articulation entre les institutions secondaires et post-secondaires, entre les collèges de deux ans et les universités de quatre ans fait présentement l'objet d'actions ou d'études dans 19 états; le moins que l'on puisse dire c'est qu'on ne semble pas croire aux Etats-Unis que l'arrimage entre les deux niveaux se fait mieux qu'au Québec. Les procédures d'approbation, d'évaluation et de révision des programmes préoccupent une quinzaine d'états et des propositions de financement accru, quatorze. La révision des programmes de formation des enseignants est en cours dans 11 états, l'évaluation de la "performance" des étudiants, le développement et le renforcement de la formation générale dans 10 états.

B) La carte des baccalauréats au Québec

Si l'on accepte la définition du fichier RECU, un baccalauréat est dit spécialisé lorsqu'il ne se retrouve que sous une seule classification CLARDER; en conséquence, les baccalauréats formés d'une majeure (60 crédits) et d'une mineure(30 crédits) sont un cheminement différent et ne se retrouvent pas dans la catégorie des baccalauréats spécialisés selon cette définition. On peut juger que soixante crédits sur 90 re-

présentent en fait une spécialisation au ler cycle, moyennant quoi, il faudrait en conclure que les données présentées ci-dessous sous-estiment beaucoup l'importance des baccalauréats spécialisés. Mais les données du fichier RECU établissent une distinction entre les deux types de cheminement, et nous allons les utiliser telles qu'elles nous sont présentées.

Plus du quart des programmes de baccalauréat au Québec sont dits spécialisés, et quatre grands domaines de la connaissance se situent au-dessus de cette moyenne: sciences appliquées (55,3% des programmes); sciences pures (54,2), arts (45,9), sciences de la santé (30,5). Ces programmes, au total, attirent plus de 54 pour cent des étudiants, et cette fois sept "grands secteurs disciplinaires" sur les dix que comporte le fichier se situent au-dessus de la moyenne: sciences pures (87,4% des étudiants inscrits dans des baccalauréats spécialisés); les arts (76,0); le droit (74,0); les sciences appliquées (66,5); les sciences humaines (65,6); les sciences de la santé (64,5); les lettres (54,9).

Si l'on classe les universités par ordre décroissant du pourcentage des programmes spécialisés, on obtient le tableau suivant qui nous donne non seulement le pourcentage de l'ensemble des baccalauréats spécialisés selon la définition RECU, mais aussi les "grands secteurs disciplinaires" qui se situent au-dessus du pourcentage moyen.

TABLEAU 1

Pourcentages des Programmes de baccalauréat spécialisés, par université

| Secteur disciplinaire | UQAR | Sherbrooke | UQTR | UQAC | UQAM | UQAT | UQAH | McGILL | BISHOP'S | CONCORDIA | LAVAL | MONTREAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| % du total des bac | 58,6 | 56,4 | 51,0 | 50,6 | 49,7 | 42,4 | 40,0 | 38,3 | 37,3 | 35.0 | 9,5 | 6,7 |
| Sc. de la santé | | | | | | | | * | | | 63,6 | 18,9 |
| Sc. pures | 100 | 83,3 | 83,3 | 100 | 57,9 | 50,0 | | 60,7 | 40,9 | 49,6 | 69,2 | 20,0 |
| Sc. appliquées | | 100 | 55,6 | 71,4 | 66,7 | 50,0 | 50,0 | 46,8 | 40,0 | 67,9 | 58,1 | 52,6 Poly 26,7 |
| Sc. humaines | 73,7 | 63,6 | 54,5 | 56,3 | 64,2 | 57,1 | 44,4 | 57,1 | | | | |
| Education | | | 58,3 | 54,5 | 66,7 | 50,0 | 40,0 | | | 40,0 | | |
| Administration | | | | | | 50,0 | 55,6 | | 37,5 | | 12,0 | 60,6 |
| Arts | | | 66,7 | | 60,0 | | 50,0 | 74,1 | 71,4 | 46,5 | 41,3 | |
| Lettres | 71.4 | | | | | 50,0 | 44,4 | 39,3 | 43.5 | | 10,1 | |
| Droit | | 100 | | | 100 | | | | | | 50,0 | 9,5 |
| Et. plurisect | | | | | | | | 50,0 | 58,3 | 73,2 | | 6,7 |

Source: Compilations faites à partir du fichier RECU. * Le programme de la faculté de médecine de McGill a été omis de la compilation.

Remarques:

1° En le calculant en proportion de l'ensemble des programmes de 1er cycle des universités québécoises, le phénomène de la spécialisation des baccalauréats paraît concerner d'abord et avant tout l'Université du Québec; seule Sherbrooke se glisse au deuxième rang entre les diverses constituantes.

2° Bien que tous les secteurs disciplinaires soient représentés à des degrés divers parmi les baccalauréats spécialisés, on voit que les sciences pures et les sciences appliquées se détachent, malgré tout, assez clairement du reste. À peu près partout où ils existent, ces programmes sont spécialisés dans une proportion plus forte que la moyenne de l'université.

L'image est cependant bien différente lorsqu'on classe les universités en fonction du pourcentage des étudiants inscrits dans ces baccalauréats spécialisés. Seules Sherbrooke et l'UQAM demeurent aux 2e et 5e rang respectivement; le classement des autres n'a plus aucun rapport avec le précédent sur la base de la proportion des programmes de 1er cycle. Le tableau 2 nous fournit cette image.

TABLEAU 2

Pourcentages des étudiants inscrits dans les bac. spécialisés, par université

| Secteur disciplinaire | Concordia | Sherbrooke | McGill | Laval | UQAM | Bishop | UQTR | UQAC | Montréal | UQAR | UQAH | UQAT |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| % total des étudiants | 79,4 | 72,3 | 63,9 | 59,8 | 57,6 | 57,6 | 57,3 | 46,7 | 45,2 | 44,5 | 38,9 | 23,4 |
| Sc. de la santé | | 90,2 | 76,9 | 92,9 | | | 70,3 | | 53,1 | 62,2 | 63,3 | |
| Sc. pures | 94,4 | 95,7 | 81,6 | 97,5 | 74,6 | 78,3 | 99,1 | 100 | 84,3 | 100 | | |
| Sc. appliquées | 96,0 | 98,9 | 84,7 | 93,9 | | 78,3 | 72,7 | 68,1 | + 80 | | | 27,6 |
| Sc. humaines | 92,1 | 76,0 | 91,8 | | 82,5 | 80,0 | 62,5 | | | 52,8 | 54,8 | 28,8 |
| Education | | | | | 73,0 | | 87,6 | 73,6 | | 53,0 | 63,5 | 70,8 |
| Administration | 84,2 | | | 64,4 | | 80,5 | | | | | 46,4 | 28,4 |
| Arts | 94,1 | | 84,9 | 79,1 | 81,3 | 96,1 | 81,0 | | | 53,7 | | |
| Lettres | 81,6 | 79,0 | | | | 81,2 | | | | | | |
| Et. plurisect | | | | | | | | | | | | |
| Droit | | 100 | | 90,0 | 100 | | | | 56,9 | | | |

Source: Compilations faites à partir du fichier RECU.

Remarques:

1° L'ordre dans lequel les universités apparaissent est, comme on l'a dit, à peu près complètement bouleversé.

2° Le degré de spécialisation des baccalauréats de sciences pures, de sciences appliquées et de sciences de la santé se confirme; en fait, il ressort encore plus clairement lorsqu'on s'attarde aux pourcentages des étudiants inscrits dans ces baccalauréats, que lorsqu'on se base, comme précédemment, sur la proportion des programmes spécialisés par grand champ disciplinaire. Les baccalauréats en sciences humaines sont, en général, davantage spécialisés aussi lorsque la base de calcul est le nombre d'étudiants qui s'y inscrivent; la même constatation vaut pour le droit.

3° En revanche, les baccalauréats en études plurisectorielles, nombreux parmi les programmes spécialisés à McGill, Bishop's et Concordia, n'attirent manifestement pas assez d'étudiants pour devenir un phénomème significatif.

4° Il faudrait clarifier le cas de l'Université de Montréal. Même si la proportion des étudiants inscrits dans les baccalauréats spécialisés est bien supérieure à la proportion de ses programmes de ler cycle qui sont dits spécialisés selon la définition de RECU (45 pour cent contre 6 pour cent), nous sommes encore loin de pouvoir réconcilier nos résultats avec une affirmation que l'on trouve dans un document récent de sa sous-commission du premier cycle à l'effet que " plus de 80% des baccalauréats décernés par

notre université sont des baccalauréats spécialisés"
(Pour un meilleur enseignement de premier cycle à l'Université de Montréal, 3e version du document A-36/231/222, p.4 le 14 mai 1985)

En combinant les programmes et les étudiants, on obtient le nombre moyen d'étudiants par programme, indicateur de la taille des programmes.

Tableau 3

Nombre moyen d'étudiants par programme

| | Bac. autres cheminements | Bac. spécialisés | Prog. courts | Autres | Moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| Laval | 3,3 | 151 | 55 | 76 | 24 |
| Montréal | 2,4 | 180 | 147 | 9 | 27 |
| HEC | - | 121 | 465 | 139 | 237 |
| Poly | 1,0 | 329 | 74 | 34 | 202 |
| Sherbrooke | - | 220 | 93 | 280 | 172 |
| UQAM | - | 192 | 153 | 99 | 165 |
| UQTR | - | 98 | 106 | 43 | 87 |
| UQAC | - | 78 | 88 | 127 | 84 |
| UQAR | - | 59 | 123 | 20 | 77 |
| UQAH | - | 89 | 99 | 65 | 92 |
| UQAT | - | 41 | 101 | 98 | 76 |
| ETS | - | 254 | 30 | 6 | 115 |
| TELUQ | - | - | 1408 | 950 | 1116 |
| McGill | 18 | 58 | 14 | 36 | 35 |
| Concordia | 2,5 | 42 | 12 | 310 | 18 |
| Bishop's | 1,5 | 17 | - | 79 | 11 |
| Total | 4,1 | 87 | 111 | 41 | 41 |

Source: Fichier RECU, automne 1983

On comptait donc, en novembre 1983, en moyenne 87 étudiants inscrits par programme de baccalauréat spécialisé. Mais dans chacune des universités québécoises, l'écart à la moyenne est consirable et on a un très grand nombre de programmes spécialisés qui ne comptent qu'un faible nombre d'étudiants inscrits. Pour le montrer, voyons ce qui arriverait si l'on fixait arbitrairement à 50, le nombre minimal d'étudiants inscrits pour qu'une université dispense un programme. Cinquante inscriptions à un programme de baccalauréat de trois ans, c'est quelque chose comme 18 en première année, 16 en 2e et 16 en 3e, ce qui ne paraît tout de même pas pécher par excès. Voici le nombre de programmes spécialisés qui disparaîtraient alors, avec les universités et les grands secteurs disciplinaires où ils se trouvent.

| | | |
|---|---|---|
| Université Laval: | 39 programmes sur 98 - | 2 en sciences pures<br>3 en sciences humaines<br>3 en éducation<br>1 en administration<br>22 en arts<br>8 en lettres |
| Université de Montréal | 19 programmes sur 61 | 1 en éducation<br>8 en arts<br>6 en lettres<br>3 en études plurisectorielles<br>1 en droit<br>14 en adm. (HEC)(sur20)<br>1 à Polytechnique(sur 10) |
| Université de Sherbrooke: | 3 programmes sur 31 | 1 en sciences humaines<br>1 en éducation<br>1 en lettres |
| UQAM: | 39 programmes sur 85 | 5 en sciences pures<br>3 en sciences appliquées<br>17 en sciences humaines<br>4 en éducation<br>3 en administration<br>3 en arts<br>2 en lettres<br>2 en études plurisectorielles |

| | | |
|---|---|---|
| UQTR: | 27 programmes sur 52 | 9 en sciences pures<br>2 en sciences appliquées<br>5 en sciences humaines<br>4 en éducation<br>2 en administration<br>5 en lettres |
| UQAC: | 19 programmes sur 40 | 6 en sciences pures<br>6 en sciences humaines<br>2 en éducation<br>1 en administration<br>4 en lettres |
| UQAR: | 23 programmes sur 34 | 6 en sciences pures<br>9 en sciences humaines<br>3 en éducation<br>1 en administration<br>4 en lettres |
| UQAH: | 8 programmes sur 20 | 1 en sciences appliquées<br>1 en sciences humaines<br>1 en éducation<br>1 en administration<br>4 en lettres |
| UQAT: | 10 programmes sur 14 | 1 en sc. de la santé<br>1 en sciences pures<br>1 en sciences appliquées<br>3 en sciences humaines<br>2 en éducation<br>1 en administration<br>1 en lettres |
| Université McGill: | 128 programmes sur 185 | 1 en sc. de la santé<br>22 en sc. pures<br>13 en sciences appliquées<br>35 en sciences humaines<br>5 en éducation<br>12 en administration<br>15 en arts<br>21 en lettres<br>4 en études plurisectorielles |
| Université Concordia: | 324 programmes sur 396 | 51 en sciences pures<br>26 en sciences appliquées<br>79 en sciences humaines<br>33 en éducation<br>26 en administration<br>38 en arts<br>35 en lettres<br>36 en études plurisect. |

| | | |
|---|---|---|
| Université Bishop's | 53 programmes sur 56 | 9 en sc. pures<br>4 en sc. appliquées<br>16 en sciences humaines<br>2 en administration<br>5 en arts<br>10 en lettres<br>7 en études plurisectorielles |

C) Le sens de la réforme proposée

Un certain nombre de mesures générales pourraient conduire à une amélioration du premier cycle universitaire au Québec comme ailleurs; il en sera rapidement fait état. D'autres concernent plus spécialement l'amélioration du taux de rétention des étudiants. Le rôle de la pédagogie dans la qualité des programmes ne doit pas non plus être négligé. Mais au premier chef, c'est la clarification des objectifs généraux d'un premier cycle universitaire qui retiendra notre attention, car il y a à cet égard une remarquable convergence de vues entre plusieurs documents importants publiés récemment tant aux Etats-Unis qu'au Québec.

a) Mesures générales destinées à améliorer le premier cycle

La première qui vienne à l'esprit peut-être consisterait à mieux soigner la transition entre le collège et l'université, à réaliser un meilleur arrimage entre les institutions du post-secondaire. Certaines difficultés sont plutôt relatives à la question de l'admission à l'université. Au CEGEP, nous le savons, il y a coexistence de la formation générale et de la formation spécialisée, mais le cloisonnement entre les deux voies est si étanche qu'on peut pratiquement parler d'impasse. Par ailleurs, à l'origine on s'attendait à ce que les étudiants choisissent la voie professionnelle et la voie générale dans une proportion d'à peu près deux tiers - un tiers; nous savons, à l'expérience que ces proportions ont été à peu près inversées. La voie professionnelle était censée préparer directement au marché du travail, la voie générale à l'université. Or des étudiants du CEGEP professionnel (trois ans) désirent s'inscrire à l'université, et cela est parfois gênant

pour certaines institutions universitaires qui n'ont encore pas trouvé les accomodements nécessaires. De plus, la formation reçue au CEGEP professionnel et au premier cycle universitaire se rapproche parfois suffisamment pour que la confusion règne chez les employeurs quant aux compétences respectives des diplômés.

Nous avons vu plus tôt que cette question de la transition entre les niveaux d'enseignement préoccupe aussi bon nombre d'états américains. Il y a quelques années, on a reproché aux universités américaines d'avoir à peu près complètement oublié l'une de leurs fonctions: la recherche du talent. Peut-être nos universités devraient-elles se donner une politique d'admission davantage proactive, visant en particulier à identifier les candidats remarquables au collégial, pour ensuite tenter de les attirer.

Mais il est un autre aspect sur lequel l'arrimage entre les deux niveaux peut être amélioré; c'est celui de la coordination des enseignements qui s'y donnent. Le comité directeur de l'étude sectorielle en sciences sociales a déjà identifié plus d'une vingtaine de cours de psychologie dispensés dans les divers collèges du Québec; parmi les six ou sept cours d'économique enseignés au collégial, il y en a au moins deux qui se situent à un troisième degré de complexité. Les conditions ne semblent pas être très différentes dans les autres sciences sociales. Manifestement, on n'a pas affaire qu'à des cours d'introduction à une discipline quelconque, mais à des enseignements

qui s'inscrivent déjà dans la spécialisation des candidats. D'une part, cela ne signifie pas pour autant que ces enseignements ont été bien compris et que les candidats sont de meilleure qualité que s'ils avaient reçu une formation plus générale ou fondamentale. D'autre part, ce n'est peut-être pas la meilleure façon de maintenir la motivation de l'étudiant à l'université que de lui servir de nouveau des enseignements qu'il a déjà suivis et qu'il croit avoir absorbés.

Le second ensemble d'interrogations concerne la question de l'évaluation. Evaluation des étudiants d'abord. Que doit-on penser de la prolifération des examens dits objectifs? des travaux de groupe conduisant à une évaluation commune à tous les membres quel que soit l'output de chacun? Serait-il opportun de recourir aux value added tests dont on fait grand état présentement aux Etats-Unis et qui visent à répondre à la question suivante: dans quelle mesure l'apprentissage de l'étudiant est-il effectif ou en d'autres termes l'enseignement change-t-il quelque chose chez la personne qui en bénéficie? Evaluation des professeurs ensuite. Les formules auxquelles on a recours présentement sont-elles utiles au professeur? Est-il mieux en mesure d'évaluer sa contribution à la qualité de l'apprentissage des étudiants, de savoir quels sont les concepts, théories, fondements, sections ou chapitres qui causent des difficultés particulières aux étudiants et pourquoi il en est ainsi?

Evaluation des institutions universitaires enfin. Combien d'entre elles font évaluer régulièrement leurs départements, leurs programmes? Ne serait-il pas utile de pouvoir en arriver à une évaluation institutionnelle, en vertu de laquelle

on pourrait classer les universités québécoises en fonction de la qualité de leur premier cycle (puisque c'est l'objet de nos préoccupations ici)?

b) Préoccupation quant aux taux d'abandon des programmes ou des études

D'autres mesures sont relatives au phénomène des taux d'abandon élevés qui, rappelons-le, n'est pas un problème propre au Québec. Pourquoi ne pas chercher à améliorer les taux de rétention au premier cycle? Nous n'en connaissons pas suffisamment sur les causes des abandons, mais ce que nous en savons montre assez clairement que les échecs académiques et les difficultés financières n'en sont pas les causes principales. C'est l'insatisfaction à l'égard de la qualité de l'encadrement, l'insuffisance de contacts avec les professeurs (dans les salles de cours et à l'extérieur), l'insatisfaction de l'université (ou du collège) comme milieu de vie qui apparaissent comme les causes d'abandon le plus souvent mentionnées, en même temps que le fait de se trouver un emploi, ce qui peut être vu comme un indicateur de la fragilité des raisons qui amenaient l'étudiant à l'université.

Mais alors des correctifs peuvent être apportés à la situation. Ils ont d'ailleurs fait l'objet d'une expérimentation avec des résultats qualifiés de fort encourageants: stimulation du travail académique de l'étudiant et assistance (compétence des enseignants; soutien à l'apprentissage; conseils); préoccupation quant à l'avenir de l'étudiant (planification de carrière; planification académique; résolution des problèmes personnels des étudiants); expériences d'implication des étudiants (avec les professeurs en dehors des salles de cours; à des activités et événements en

mesure d'aider à l'apprentissage; avec des collègues étudiants et des groupes restreints; à l'élaboration des politiques, des plans, des orientations futures de l'institution; possibilités de travail sur le campus, etc).

c) Pédagogie et programmes de qualité

La qualité de la formation ne reçoit pas beaucoup d'attention et l'enseignement est peut-être l'activité la moins valorisée et la moins valorisante pour le professeur d'université. Réduit à sa plus simple expression, c'est essentiellement le message que transmettait récemment M. Roland Brunet dans un document qu'il a préparé à l'intention du Conseil des universités (La question pédagogique ou l'université en question, 27 avril 1986). Un programme de qualité exige pourtant un apprentissage du niveau de l'enseignement supérieur, prévoit des contacts suivis entre les professeurs et les étudiants et sert de guide à une action intelligente de la personne au delà du campus. En somme, il faut pouvoir savoir quels changements sont intervenus dans le développement cognitif de l'étudiant, dans le développement de ses aptitudes, talents ou habiletés, et dans ses attitudes, par suite de l'enseignement reçu dans une institution en particulier.

Or, ce n'est pas en exigeant, parfois sans raison valable, que les étudiants suivent des cours souvent mal enseignés, par des professeurs qui n'arrivent pas à s'exprimer correctement ou des assistants qui s'expriment guère mieux, qu'on parviendra à des programmes de qualité. Un souci aussi inexistant de la pédagogie, un désir de "couvrir la matière" d'abord et avant tout, la prolifération des tests à choix multiples, le recours exagéré à des chargés de cours qui, par la force des

choses, ne seront pas en mesure d'avoir des contacts suivis avec les étudiants, nous en disent long sur la nature du savoir et les standards qu'on exige pour juger d'un enseignement acceptable. Certaines conceptions populaires et simplistes de l'enseignement, qui le font équivaloir à la présentation, la transmission et l'ordonnancement d'un corpus de connaissances oublient la difficile question du degré d'adaptation des connaissances aux différents auditoires.

Il vaut mieux considérer l'enseignement comme une sorte d'interaction dont la raison d'être même est la qualité de l'apprentissage de l'étudiant. Au centre de cette conception, se trouvent des enseignants compétents, en mesure de poser des jugements éclairés et de prendre des décisions au nom des étudiants, parce qu'ils ont une connaissance profonde des étudiants, des sujets qu'ils enseignent, de la nature de l'apprentissage et du monde qui les entoure. Ils sont des exemples vivants de la pensée critique qu'ils cherchent à inculquer à leurs étudiants, conjuguant un enseignement exigeant avec un penchant pour la recherche, l'investigation, la curiosité intellectuelle. Ce sont ces professeurs que les étudiants admirent encore de nombreuses années après avoir quitté l'université; ce sont aussi ceux qu'ils ne s'empressent pas d'oublier. Un tel dévouement, une telle compétence, ne sont malheureusement pas aussi fréquents qu'on pourrait le souhaiter.

d) <u>La clarification des objectifs généraux du premier cycle</u>

De toute évidence, il s'agit là d'une préoccupation reliée à la précédente. Il y a à peine quelques années, la Commission Dion sur l'avenir de l'Université Laval, diverses com-

missions américaines et la Commission Angers sur les universités au Québec ont étudié cette question; encore plus récemment le rapport de l'Association of American Colleges aux Etats-Unis (Integrity in the College Curriculum, Feb 1985), et le document déjà cité émanant de la Sous-commission du premier cycle de l'Université de Montréal (mai 1985) ont revu la philosophie du premier cycle. Or, le fil conducteur de l'argumentation présentée dans chacun de ces documents est si semblable qu'il lui confère un poids considérable.

La Commission Dion posait le problème en ces termes (p. 148):

"Quels sont les objectifs du cycle initial des études supérieures? Quelles devraient être les qualifications certifiées par un premier diplôme universitaire? Quelle part respective les programmes devraient-ils accorder à la spécialisation et à la formation générale? Le bachelier devrait-il être un spécialiste? Jusqu'à quel point l'Université a-t-elle à conformer ses programmes aux demandes du marché du travail ou aux modèles proposés par les corporations professionnelles et dans quelle mesure doit-elle exercer un rôle critique dans ce domaine?

Ce sont là autant de questions auxquelles une université se doit d'avoir les réponses les plus nettes. Sans quoi elle ne peut manquer de se comporter comme un pur "système ouvert" ballotée au gré des pressions et des influences qui s'exercent sur elle de toutes parts, sans conception claire des buts qu'elle poursuit et surtout incapable de maîtriser son action et de faire des choix motivés."

Elle répondait à ces diverses interrogations en disant que les objectifs du cycle initial des études supérieures doivent être: 1° de parfaire la culture générale de l'étudiant, c'est-à-dire la capacité de parler et d'écrire clairement et correctement dans sa langue, l'aptitude à raisonner correctement, l'ouverture de l'esprit par la connaissan-

ce de l'histoire et d'une autre civilisation que la sienne, et la connaissance de la méthode propre aux principaux types d'activité rationnelle; 2° fournir des bases à la spécialisation, car la spécialisation est nécessaire; c'est l'hyperspécialisation qui est dangereuse. Or, il est nécessaire de fournir des bases à une spécialisation par l'assimilation des méthodes et des outils d'une discipline. Ce sont là des qualifications minimales jugées indispensables pour tout détenteur d'un baccalauréat.

Cette réforme du premier cycle, on cherche à la faire dans le sens d'une plus grande cohérence et d'un plus grand respect des principes historiques de l'éducation libérale, capables de redonner à la personne, la souplesse, la capacité d'adaptation dont elle aura constamment besoin. Flexner écrivait déjà en 1930:

"Philosophy, scholarship and history have tended to fade much too far into the background; technique, administration, "socialization" have come more and more to the fore."

Et Carl Rogers a exprimé l'idée suivante:

"We are in my view faced with an entirely new situation in education where the goal of education, if we are to survive, is the facilitation of change and learning. The only man who is educated is the man who has learned how to learn, the man who has learned to adapt and change, the man who has realized that no knowledge is secure."

Cette souplesse, cette capacité d'adaptation et de changement, cette sérénité, l'Association of American Colleges croit qu'on y parviendra en assignant au premier cycle universitaire un ensemble d'objectifs généraux que la Souscommission du premier cycle de l'Université de Montréal endosse à quelques nuances près. Ce sont les expériences intellectuelles, esthétiques et philosophiques qui devraient faire partie de la vie de toute personne engagée dans un programme de baccalauréat, quel qu'il soit. À noter cependant qu'on ne peut construire la voie vers des programmes

cohérents simplement en empilant des exigences de sujets ou disciplines; c'est plutôt en mettant l'accent sur les méthodes et les processus, les modes d'accès à la compréhension et au jugement qui doivent caractériser toute forme d'étude, qu'on y arrivera.

1° L'ouverture d'esprit, le raisonnement logique abstrait, l'analyse critique. En somme, on cherche à répondre aux trois questions suivantes: Comment savons-nous? Pourquoi croyons-nous? Quelle est la valeur du savoir sur lequel nous pouvons nous appuyer? Nous sommes alors au coeur du processus intellectuel,

"...concerned with the phenomenon of humans thinking the processes whereby they establish a fact, put two or more of them together, come to conclusions as to their meaning, and perhaps even soar with some leap of imagination to a thought that has never been thought before." (Integrity, p. 15).

Bien raisonner, savoir reconnaître les circonstances dans lesquelles la raison et les faits ne suffisent pas, découvrir la légitimité de l'intuition, soumettre des données sans vie au processus inquisiteur de l'esprit, voilà des expériences intellectuelles qu'on devrait pouvoir trouver dans tout baccalauréat. Aucun sujet et discipline ne devrait être enseigné qui ne donne lieu à ce type d'expérience. Les étudiants possèdent des facultés qui leur permettraient de faire ces expériences. Elles ont cependant besoin d'être exploitées, formées, mises à contribution, car dans ce domaine, il serait irréaliste de compter sur la génération spontanée; c'est au contraire au moyen d'un enseignement sagement conçu, de l'expérience, de l'encouragement, de la correction, de l'usage constant qu'on pourra espérer y parvenir. La pensée peut être perceptive, profonde, imaginative, soignée, brillante, vive etc, mais elle peut aus-

si témoigner d'une paresse intellectuelle, d'un manque de rigueur, être réactive, ou inerte. Une personne qui n'apprend pas à faire preuve d'ouverture d'esprit et d'esprit critique, de vigilance, pourra être facilement trompée, embrigadée, non seulement à l'université mais dans ses activités qui suivront son passage à l'université.

2° La maîtrise des langages primordiaux: écrire, lire, parler, écouter. La Sous-commission du premier cycle de l'Université de Montréal affirme que cela doit inclure non seulement la langue maternelle, mais l'apprentissage d'une langue seconde. Elle ajoute aussi que ces langages primordiaux s'étendent aux langages mathématique et informatique, de même qu'à celui de l'expression artistique. L'Association of American Colleges a choisi de traiter de ces aspects ailleurs. Le terme anglais est ici plus fort; on parle de literacy.

Les étudiants ne savent pas vraiment écrire, lire, parler, et écouter en général. Il n'y a pas lieu de les en blâmer, car la télévision, qui par ailleurs n'a pas que des aspects négatifs loin de là, n'aide pas à cet égard. La télévision est un médium pressé, d'images fugaces; on en vient à croire, que si l'on n'a pas réussi à explorer tous les aspects d'une question complexe en moins de vingt minutes, la question n'est pas intéressante ou l'analyste est incompétent. Mais l'esquive n'est pas l'attitude à prendre à ce sujet. Il ne faut pas démissionner sous prétexte que si l'étudiant n'a pas appris à lire ou à écrire avant d'arriver à l'université, on ne peut compter faire le travail à ce moment-là. Il faut plutôt s'assurer qu'aucun diplômé d'un baccalauréat ne pourra se soustraire à des exigences

minimales à cet égard; est-il nécessaire de dire qu'aucun professeur ne devrait pouvoir y échapper non plus?

3° La compréhension des données numériques. Celles-ci sont omniprésentes dans la société contemporaine. On doit développer chez l'étudiant la capacité de les comprendre, d'en faire la critique, d'en distinguer les diverses interprétations possibles, d'en déceler les divers usages, en même temps que les nouveaux horizons de la connaissance qu'elles permettent d'ouvrir. Parmi les concepts qu'un étudiant devrait pouvoir maîtriser, on retrouve le degré de risque, la distribution des observations, l'incertitude, les ordres de grandeurs, le rythme du changement, les intervalles de confiance et d'acceptabilité, l'interprétation des graphiques faits à partir de ces données.

Il ne s'agit pas ici d'ajouter un autre cours dans les programmes, mais plutôt de reconnaître, tout au long des études, la nécessité d'aiguiser la capacité de l'étudiant à comprendre les données numériques, à distinguer les mauvaises utilisations qu'on en fait parfois, à les interpréter différemment et à se prémunir contre les manipulations de données dans le but de tromper.

4° Le développement de la conscience historique. Voyons d'abord dans quels termes, le rapport américain (Integrity, p. 18), pose la question:

"The more refined our historical understanding, the better prepared we are to recognize complexity, ambiguity, and uncertainty as intractable conditions of human society. The student with a sharply honed historical consciousness knows that everything is not what it seems to be, that what should be a simple solution to a simple problem will not work because unexpressed historical forces and traditions lie just beneath the surface waiting to be

awakened. Such a student does not believe everything read, becomes a cautious skeptic, learns to recognize that events occur sequentially, and that the sequence matters. A consciousness of history allows us to impose some intellectual order on the disorder of random facts. It invites the application of abstract logical thinking, critical analysis, and inquiry to the past, but it also requires imagination and intuition if the past is going to make sense. Facts do not speak for themselves; meanings must be drawn from them by minds soundly trained, nurtured to recognize their opportunities, experienced in making the connections and grasping the complexities that history piles around us. Historical consciousness helps to make the world comprehensible..."

Chaque être humain, chaque chose ayant une histoire, les occasions de façonner la conscience historique ne manqueront pas. Mais de nouveau, cette conscience historique ne viendra pas naturellement, pas plus qu'on pourra compter sur un enseignement sur commande du département d'histoire pour parvenir au but. L'Histoire transparaît tout au long des études, dans les langues, l'art, la musique, la littérature, les sciences sociales et les sciences de la nature, aussi bien que dans l'histoire. La meilleure façon, peut-être, de cultiver la conscience historique, est d'étudier en profondeur des situations historiques, qu'elles concernent l'émergence d'une école de peinture, le déclenchement d'une guerre, l'accueil réservé à un écrivain important, une découverte scientifique ou la formation de certaines politiques économiques.

5° Le contact avec la science. Le monde semble moins mystérieux à celui qui comprend la nature de la science. Le contact avec la science, et la maturation intellectuelle qui résulte de l'approfondissement d'une discipline, nécessitent une réflexion d'ordre philosophique sur la nature et les limites du savoir, ainsi qu'une connaissance historique des idées que véhicule une culture. En somme, quelle est la nature de la science? quelles sont ses méthodes?

quelle est sa fiabilité? quelles en sont les limites?

"...Scientific truths are as vulnerable to revision as any other truths, but the scientist's way of reaching truths consists of methods that lead from truth to truth, with yesterday's truth discarded as no longer valid where new knowledge and understandings lead.

A person who understands what science is recognizes that scientific concepts are created by acts of human intelligence and imagination; comprehends the distinction between observation and inference and between the occasional role of accidental discovery in scientific investigation and the deliberate strategy of forming and testing hypotheses; understands how theories are formed, tested, validated, and accorded provisional acceptance; and discriminates between conclusions that rest on unverified assertion and those that are developed from the application of scientific reasoning.

To be intellectually at ease with science is to understand, too, the limitations that are inherent in scientific inquiry, the kinds of questions that science neither asks nor answers..." (Integrity, p. 19)

Il y a lieu de façonner des outils d'analyse et des attitudes de l'esprit - l'observation, l'intuition, le scepticisme, un sens du paradoxe et de l'ambiguité, un sens de la proportion, même de la beauté et de la valeur - qui permettront au bachelier de mieux conprendre l'univers dans lequel il vit. L'interdisciplinarité, parce qu'elle met l'accent sur les interactions entre les diverses facettes de la connaissance, offre, à cet égard, des perspectives intéressantes: comment certains modes de pensée des sciences de la nature (la formation de concepts, le test des hypothèses, la distinction entre l'observation et l'inférence. la construction de modèles) influent sur d'autres disciplines comme l'histoire, l'économique, la sociologie ou la science politique; comment, en retour, les idées politiques ou l'environnement social influent sur la recherche scientifique etc.

6° Les valeurs: Depuis que le cours de philosophie morale du 19e siècle a éclaté pour donner naissance à une douzaine de disciplines ou sujets spécialisés, une formation ne peut plus s'appuyer sur l'unité du savoir. Mais non seulement celle-ci a-t-elle été évincée des programmes, la réflexion sur les valeurs l'a été également.(1) Pourtant, un citoyen doit toujours faire des choix, faire face aux conséquences de ses choix, se sentir à l'aise des choix qu'il a faits et savoir pourquoi il peut se sentir à l'aise de ses choix. Nous quittons l'univers du know-how pour entrer dans celui du know-what et du know-why. Le citoyen doit assumer la responsabilité de sa "citoyenneté", pouvoir se montrer critique à l'égard de sa société (sans nécessairement passer pour un pessimiste!), en même temps que le dépositaire de valeurs qui rendent possible une société civilisée et humaine. Tout cela nous convie à une éducation aux valeurs.

---

(1) Le Conseil Supérieur de l'Education a publié en 1978 une étude d'André Naud et de Lucien Morin, intitulée l'Esquive, et qui portait sur les valeurs et l'école. Les auteurs proposaient les valeurs suivantes pour un projet éducatif: l'excellence; le sens moral; le sens des autres; la liberté; la discipline; le beau; la volonté de vérité. Le Conseil n'a pas endossé les propositions faites par les auteurs, car certains membres ont jugé qu'il n'y avait là que des valeurs traditionnelles(de droite) et aucune valeur de la "modernité" (de gauche)!

7° L'art

"Appreciation and experience of the fine and performing arts are as essential as any other qualities appropriate to a civilized human being and a democratic society... "(Integrity, p. 21)

L'art doit trouver sa place dans une formation de premier cycle permettant à l'étudiant d'accéder au domaine de la créativité, de l'imagination, du sentiment, lui permettant ainsi d'explorer et d'élargir la signification de l'être humain. Les langages de l'art, de la musique, de l'architecture, du théatre ou de la danse ouvrent la voie à de nouveaux aspects de l'activité humaine, de la communication entre les êtres, de la vérité, de la représentation. Tout bachelier sortira enrichi du contact avec le langage artistique, que la Sous-commission du premier cycle de l'Université de Montréal, rappelons-le, classe parmi les langages primordiaux.

8° Les expériences internationales et multiculturelles: Dans un baccalauréat, on devrait aussi viser à élargir l'horizon de l'étudiant, c'est-à-dire l'ouvrir aux cultures autres que la sienne, aux réalités autres que celle qui l'entoure. Cela peut conduire à la connaissance des langues étrangères ou, à tout le moins, aux éléments de civilisation qu'elles véhiculent.

9° L'étude en profondeur , c'est-à-dire qui met l'accent sur la complexité du savoir. Ce "curriculum minimal" proposé jusqu'à maintenant ne consiste pas à exiger des cours ou la couverture d'un certain nombre de sujets. La préoccupation première des auteurs de ces projets de réforme, est plutôt ce qui arrive aux étudiants lorsqu'ils abor-

dent une discipline ou un sujet quelconques. L'attention est centrée, dans ces projets, sur les méthodes et les processus, sur les modes d'accès à l'intelligence et au jugement, qui façonnent l'apprentissage d'un étudiant du premier cycle universitaire. Cette préoccupation première doit être complétée par l'étude en profondeur d'une discipline ou sujet.

"Depth requires sequential learning, building on blocks of knowledge that lead to more sophisticated understanding and encourage leaps of the imagination and efforts at synthesis. Depth is achieved through a variety of experiences that broaden the student's knowledge of a discipline, strengthening analytical powers while leading to a deeper, fresher, more complex perspective. Depth requires the kind of focused inquiry that takes time; it releases students to the testing of their own skills; it should not be hurried. The year-long essay, the senior thesis, the artistic project, undertaken after a sound grasp of the fundamentals of the discipline or art has been established, provides an experience in which two great lessons are learned: the joy of mastery, the thrill of moving forward in a formal body of knowledge and gaining some effective control over it, integrating it, perhaps even making some small contribution to it; and the lesson that no matter how deeply and widely students dig, no matter how much they know, they cannot know enough, they cannot know everything. Depth is an enemy of arrogance." (Integrity, p. 24)

Comme l'accent dans ces projets de réforme est manifestement mis sur la façon d'apprendre, un programme aura de la profondeur, au sens qu'on l'entend ici, s'il offre une structure complexe du savoir. La compréhension de cette structure, une maîtrise minimale de cette structure est une manifestation de la profondeur. Ces structures complexes du savoir peuvent d'ailleurs différer beaucoup tout en offrant l'occasion d'une étude en profondeur.

"The complexity of a field or discipline may derive predominantly from the intricacy of its materials - the fact that it brings together and comprehends different systems of knowledge, as in biochemistry and astronomy. It may derive predominantly from the continuous relevance of a substantial and cumulative history, as in literature and law; or from the crucial interplay between continuous observation on the one hand and a developing, articulated, theoretical base on the other, as in economics and physics". (id. p. 28).

De toute façon, l'étude en profondeur exige plus d'une dimension. On ne pourra pas y parvenir seulement en exposant de plus en plus l'étudiant à un seul sujet; les études interdisciplinaires, par nature, tendent à offrir cette complexité de la connaissance. Citons une dernière fois le rapport de l'Association of American Colleges (p. 29).

"Study in depth should lead students to some understanding of the discipline's characteristic questions and arguments, as well as the questions it cannot answer and the arguments it does not make. It should give students experience with the tools of the disciplines, acquaint them with their history and philosophical presuppositions, and provide them with a strong sense of their limits and power as instruments for understanding human society...

Every discipline, not just the sciences, should acquaint students with some of the "dead ends" of the field, notable experiments, theories and intellectual and artistic undertakings that failed..."

e) La pertinence pour l'avenir de ces objectifs fondamentaux

Si l'on adoptait ces objectifs généraux pour en faire l'assise minimale de tout baccalauréat, non seulement ferions-nous oeuvre utile aujourd'hui, mais nous aurions là également des objectifs très pertinents pour l'avenir. La Commission Dion n'entretenait pas le moindre doute à ce sujet. La science évolue, en effet, d'une façon telle que

le savoir est fragmenté et les travaux d'analyse extrêmememt "pointus" de sorte qu'ils n'offrent souvent d'intérêt que pour des groupes très restreints de spécialistes. Non seulement convient-il de faire le point de temps à autre, mais on éprouve le besoin de synthèse, d'unité, d'ordre, de visions d'ensemble qui exigent que nous nous éloignions parfois de l'arbre afin de mieux voir la forêt. De plus, c'est devenu un lieu commun que de dire que nous sommes bombardés d'informations de toutes sortes. Même les revues scientifiques ont proliféré à un point tel, qu'il n'est même plus possible à un spécialiste d'une discipline de les suivre toutes. Devant cette avalanche d'information, l'exercice du jugement critique est plus que désirable; il devient absolument nécessaire. Enfin, les idées scientifiques et les techniques présentent un caractère souvent non moins éphémère que les idées dans d'autres domaines. Mais alors c'est la solidité de la base qui compte avant tout. C'est par la formation fondamentale qu'on donnera au diplômé du baccalauréat, la capacité d'adaptation, la possibilité de distinguer le durable de l'éphémère.

En plus de l'évolution de la science, l'évolution des besoins de la société paraît aussi aller dans le sens de la réforme proposée. Nous savons ce qu'a donné le mythe de la préparation immédiate à la vie professionnelle. Mais le mythe a la vie dure. On nous en fournit chaque jour des preuves nouvelles. Nous savons aussi à quel genre d'insatisfactions ce mythe nous a conduits. Il laisse dans l'ombre des pans entiers de la connaissance qui entrent pourtant dans le domaine de l'université. Et puis, chaque employeur des diplômés sort, à la première occasion, son sottisier personnel, sa conception du "ce-que-chaque-bachelier-devrait-savoir,- mais-ne-sait-pas", ses sarcasmes quant au retard de l'université sur "la pratique", ses

interrogations quant à l'attitude, la motivation des diplômés, etc. Peut-être devrait-on se demander si l'université, comme institution, ne va pas faire du mauvais travail lorsqu'elle se met à la remorque de la vie professionnelle. De toute façon, si on désire ne pas trop distancer la formation à l'université des exigences de la vie professionnelle, on ferait bien de se rappeler que la pratique professionnelle, tout comme la vie en général, est interdisciplinaire par nature, et qu'il serait certes préférable d'inculquer au diplômé l'ouverture d'esprit qui lui permettra de naviguer dans ces eaux.

D) Les obstacles à la réforme proposée

Les obstacles dont il sera fait état ne sont pas insurmontables. Il s'agit seulement de garder à l'esprit que ces projets de réforme, qui veulent mettre l'accent sur le fondamental, remettent en effet, fondamentalement en cause l'arrangement actuel. Conséquemment, sans être infranchissable, la distance qui nous sépare de l'idéal est longue. Certains de ces obstacles sont extérieurs à l'université; d'autres, se situent au contraire en son sein.

a) Les obstacles extérieurs

Parmi ceux-là, le principal sans doute se situe dans le "marché du travail". Les pressions exercées par le marché du travail ont compté pour beaucoup dans la poursuite de la spécialisation, comme objectif du 1er cycle universitaire, du moins dans certains domaines de la connaissance. Malgré quelques voix discordantes, surtout chez des dirigeants d'entreprises, qui demandent une meilleure

formation générale, la tendance dominante reste indiscutablement en faveur de la spécialisation.

Les pratiques d'embauche ont, en effet, transmis des indications claires aux étudiants: les changements rapides de la technologie et l'accélération de la concurrence ont créé une demande pour les spécialistes de la technique et de la gestion. L'entreprise les a pourchassés avec beaucoup d'empressement, repoussant par la même occasion le liberal arts major comme n'ayant aucune valeur pratique. On peut bien admettre que de telles pratiques d'embauche traduisent une politique à courte vue, un manque de planification à long terme. Le fait demeure que, même dans les entreprises qui reconnaissent la valeur de la formation générale, même dans les entreprises dont les dirigeants en vantent les vertus, les agents de personnel, qui assurent dans le quotidien, le recrutement des ressources humaines, continuent de rechercher des spécialistes, d'une part parce qu'ils veulent parer au plus pressé, d'autre part, parce qu'ils se sentent plus à l'aise pour évaluer la compétence de spécialistes, dont le know-how a été sanctionné par une université et peut-être même une corporation professionnelle, que celle d'une personne dont on dit qu'elle a une "tête bien faite" plutôt que bien pleine. La réaction du marché du travail sera d'autant plus importante face au renforcement de la formation fondamentale que nous ne sommes pas ici en présence d'un simple problème de qualité du baccalauréat, mais aussi d'une question de perception quant à la valeur du diplômé pour l'employeur.

Un second type d'obstacle extérieur à l'université a trait au mode de financement de l'enseignement supérieur. Une for-

mule de financement qui alloue les ressources en fonction de l'importance des clientèles par exemple, tendra à avoir un effet de nivellement sur les institutions universitaires, parce que les stimulants ou indicateurs qu'elle leur transmet militent en faveur de comportements semblables de leur part, peu importe le type d'institution. Si la formule de financement se concentre, en plus, sur des mesures de ressources ou d'activités facilement quantifiables (nombre d'étudiants inscrits, nombre de professeurs, nombre de mètres carrés d'espace, etc), elle va aussi dans le sens d'améliorations quantitatives plutôt que qualitatives. Les universités peuvent ne pas être insensibles à ces indicateurs. Par exemple, si l'on cherche à mesurer le rendement de l'étudiant au cours de ses études universitaires, une institution pourrait limiter l'accès aux programmes qu'elle dispense sur la base des capacités que l'étudiant montre à l'entrée, se contentant de rechercher les meilleurs; si l'on cherche plutôt à mesurer la valeur ajoutée, par l'enseignement universitaire reçu, on pourrait obtenir l'effet contraire du précédent. Il sera toujours dangereux d'utiliser un indicateur unique de la performance institutionnelle. En fait, les institutions qui se donnent une mission distincte, bien définie réussissent souvent mieux que les autres et il y aurait certainement lieu d'éviter les évaluations ou les règlements qui pourraient contribuer à homogénéiser les différences importantes entre les institutions et réduire ainsi l'efficacité d'ensemble du "réseau".

b) Les obstacles intérieurs

Les professeurs ont souvent un tempérament individualiste, que des institutions comme la permanence ou la liberté

académique, plus ou moins largement conçue, contribuent à affirmer. Ils ne forment pas une profession en ce sens qu'ils ne délivrent pas de permis de pratique pas plus qu'ils ne sanctionnent la conduite des membres. Les actions de groupe ne se greffent pas facilement sur des tempéraments de ce genre et la réforme proposée exige pourtant, comme on le verra plus bas, de telles actions de groupe. Cela ne signifie pas qu'ils sont incapables d'agir de concert; la "communauté universitaire" renvoie parfois d'abord et avant tout à une unité syndicale, mais bien que l'image n'en soit pas toujours très claire, elle évoque la possibilité de regroupements, d'actions conjointes ne serait-ce que pour faire face aux pressions externes.

Or, le prestige de la recherche a influé sur cette communauté de plusieurs façons. On l'a souvent dit: la recherche n'est pas incompatible avec la qualité de l'enseignement de premier cycle. C'est lorsque la recherche devient la préoccupation dominante de l'université que le second risque de souffrir. Si la recherche prend une place si grande qu'elle conditionne les politiques de recrutement, de promotion et de perfectionnement, celui ou celle qui met plutôt l'accent sur un enseignement de qualité au premier cycle risque fort de se sentir dévalorisé si l'on n'arrive pas à lui donner crédit de ses efforts. Il faut trouver le moyen de célébrer un enseignement de qualité, et d'attirer l'attention sur les pratiques pédagogiques qui ont du succès. Le langage ne trompe pas sur ce point: les professeurs parlent volontiers de <u>teaching loads</u> et de <u>research opportunities</u>, jamais de l'inverse; ou encore dans les termes de J. Barzun: "La récompense suprême dans l'enseignement supérieur : être dispensé de l'enseignement."

De plus, la "communauté universitaire" avait pris l'habitude de rendre hommage, même si ce n'était pas toujours avec beaucoup de conviction, à la notion d'une culture partagée par le grand nombre et qu'il y avait lieu de transmettre à la génération suivante. Cela ne constitue plus un idéal. Un nouveau sens de la communauté s'est développé; il se base sur la discipline plutôt que sur l'institution universitaire elle-même. Un physicien ou un historien trouvera ses collègues parmi d'autres physiciens ou historiens, spécialistes de son domaine et ce même s'ils se trouvent au bout du monde. Au sein de sa propre université, voire de son propre département, il n'existe peut-être personne qui sache vraiment ce qu'il fait. Les professeurs, connaissant les façons de penser, de raisonner et le caractère de leurs étudiants, ont été remplacés par des professionnels, détenteurs de PhD. d'universités au moins aussi prestigieuses que la leur, mais dont l'allégeance à l'égard de leur propre discipline sera souvent plus forte que leur engagement dans l'enseignement ou dans la vie de l'institution qui les emploie.

On doit pouvoir trouver un nouvel équilibre en allant dans deux voies complémentaires; faire en sorte que des Ph.D. préparés à la recherche mais qui, pour la plupart, deviendront aussi des enseignants, fassent également l'apprentissage de ce métier au cours de leurs études; développer la réflexion sur les modes et les difficultés d'apprentissage au premier cycle. Il ne s'agit pas ici de la recherche faite dans les départements de psychologie, dont les résultats franchissent rarement les frontières de cette discipline, mais plutôt de la recherche faite par des physiciens sur le mode d'apprentissage de la physique, par exemple. Comment se fait-il que les étudiants réussissent

ou ne réussissent pas à apprendre tel ou tel sujet? Quelles difficultés éprouvent-ils en relation avec les divers modes du raisonnement logique et abstrait? Quels préjugés, ou conceptions erronées, compliquent leur processus d'apprentissage des concepts ou principes d'une discipline donnée? Quelles méthodes d'enseignement semblent donner les meilleurs résultats lorsqu'il s'agit d'amener l'étudiant à lever les obstacles qui freinent sa compréhension? Quels types de travaux, de retro-action, semblent le mieux développer certaines habiletés chez l'étudiant? Comment faire le meilleur usage possible des nouvelles technologies de l'enseignement? En règle générale, on ne peut pas s'attendre à ce que de telles recherches puissent être convenablement menées dans les départements de psychologie ou d'éducation, précisément parce qu'elles exigent chez ceux qui la font une connaissance approfondie du sujet enseigné.

Enfin, la réforme proposée exige une transformation profonde des modes actuels de gestion des programmes de premier cycle. On n'atteindra pas les objectifs généraux du premier cycle tels que proposés ici simplement en empilant des cours. Le rapport américain s'élève aussi contre la "formation- cafétéria" en vertu de laquelle l'étudiant devra choisir trente-six cours parmi le millier qui lui sont offerts, de sorte qu'on a aujourd'hui une confiance beaucoup plus grande en ce qui a trait à la durée d'un baccalauréat, qu'au contenu du programme, ses objectifs ou les fins que l'on poursuit. La question qui se pose consiste à se demander comment on peut en arriver à établir des attentes com-

munes, des normes auxquelles on doit satisfaire dans un programme. Il faudra en arriver à redonner à l'ensemble du corps professoral concerné la responsabilité des programmes de premier cycle. Les objectifs généraux proposés demandent une grande coordination des activités, un partage des tâches entre les divers intervenants, un accueil mieux conçu des étudiants, une interaction constante entre des professeurs d'horizons divers de façon à s'assurer que les objectifs sont effectivement atteints. Confier la gestion des programmes à des départements dont la vision sera forcément disciplinaire n'est pas une solution satisfaisante à cet égard. Compter sur le rôle d'un directeur de programme pour assurer la vision d'ensemble, alors que les diverses ressources mises à contribution dans le programme lui viennent de départements auxquels elles doivent rendre des comptes, n'est pas non plus une solution convenable. Même les comités de programme ne résoudront que partiellement le problème, comme l'a bien montré l'examen de leur fonctionnement entrepris récemment à l'Université Laval. La responsabilité des objectifs généraux du baccalauréat est une responsabilité de l'université tout entière, ce qui n'empêche pas que la spécialisation (étude en profondeur) puisse être laissée aux départements (ou modules), à la condition qu'elle s'inscrive dans une conception commune des objectifs d'ensemble.

Bernard Bonin

# LA QUESTION PÉDAGOGIQUE

OU

# L'UNIVERSITÉ EN QUESTION

Roland Brunet
27 avril 1986

## TABLE DES MATIÈRES


| | | P. |
|---|---|---|
| 1. | ÉMERGENCE DE LA PRÉOCCUPATION PÉDAGOGIQUE ..... | 1 |
| 1.1 | La constestation étudiante de la fin des années ..... soixante ..... | 1 |
| 1.2 | Les étudiants des années quatre-vingts ..... | 2 |
| 2. | LES ENJEUX UNIVERSITAIRES ..... | 4 |
| 2.1 | L'université devient une institution de formation ..... de masse ..... | 4 |
| 2.2 | Sa gestion se bureaucratise ..... | 5 |
| 3. | LA RECHERCHE EN QUESTION ..... | 7 |
| 3.1 | Une préoccupation dominante qui met l'université ..... en rupture d'équilibre ..... | 7 |
| 3.2 | Une conception qui ne correspond plus à la réalité ..... actuelle ..... | 9 |
| 4. | DES POLITIQUES DYSFONCTIONNELLES ..... | 11 |
| 4.1 | La politique de recrutement ..... | 11 |
| 4.2 | La politique d'évaluation et de promotion ..... | 12 |
| 4.3 | La politique de perfectionnement ..... | 14 |
| 5. | LA REVALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT ..... | 16 |
| 5.1 | La responsabilité qui incombe aux professeurs ..... et aux gestionnaires ..... | 16 |
| 5.2 | Le programme: un rôle intégrateur de l'action ..... éducative ..... | 17 |
| 5.3 | La nécessaire participation des professeurs ..... | 17 |

6. LE MOYEN DE RÉORIENTER L'UNIVERSITÉ: REDÉFINIR LE PROCESSUS DE PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT ..... 20

6.1 La revalorisation des programmes eux-mêmes ..... 20

6.2 Le renouvellement de la gestion des programmes ..... 21

6.3 L'instauration d'une concertation permanente des ressources ..... 22

6.4 La mise en place d'un processus d'évaluation qualitative continu ..... 24

6.5 Les questions que pose l'apprentissage des étudiants .... 25

7. LA MISE EN PLACE D'UNE STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE ..... 29

7.1 De quelques présomptions nuisibles ..... 29

7.2 Nécessité de revoir les dispositifs d'accueil et d'orientation dans les programmes ..... 31

7.3 L'activité d'accueil doit aider l'étudiant à se situer dans l'université et dans le programme ..... 33

7.4 Une approche participative ..... 35

7.5 La coordination de l'activité d'accueil et d'orientation ..... 37

7.6 Nécessité d'assurer à l'étudiant une formation méthodologique de base ..... 39

7.7 L'activité de formation méthodologique doit être spécifique à un champ d'étude ..... 39

7.8 Une activité essentiellement pratique ..... 40

7.9 Une occasion pour l'enseignant de faire le point sur sa pratique pédagogique ..... 42

ANNEXE ..... 45

RÉFÉRENCES ..... 49

## 1. ÉMERGENCE DE LA PRÉOCCUPATION PÉDAGOGIQUE

### 1.1 La contestation étudiante de la fin des années soixante

À observer le phénomène de l'intérieur, on constate que l'émergence de la préoccupation pédagogique dans les universités origine presque essentiellement de l'insatisfaction des étudiants. Cette insatisfaction dont l'expression est sporadique et diffuse est cependant une réalité difficile à saisir. En effet, si elle se manifeste à l'échelle d'un programme ou tout simplement d'un cours comme c'est le plus fréquemment le cas, il est rare que ses échos franchissent les murs de l'établissement concerné. Il est en outre extrêmement difficile de mesurer la portée institutionnelle des ajustements qu'elle entraîne. Si elle prend l'allure d'un mouvement, elle force les institutions d'enseignement supérieur à un examen beaucoup plus global de la manière dont elles s'acquittent de leur mission d'enseignement. En fait, de tels mouvements sont très rares. Il faut remonter à la fin des années soixante et au début des années soixante-dix pour observer au Québec un phénomène comparable qu'on peut identifier comme un état de crise. On sait que les universités québécoises n'ont pas été les seules parmi les universités occidentales à devoir faire face alors à une contestation étudiante.

Au-delà des revendications étudiantes concernant leur participation aux affaires académiques auxquelles elles ont apporté des réponses plus ou moins heureuses, plus ou moins rapides(1), les universités québécoises ont dû prendre acte de l'insatisfaction des étudiants concernant la manière et les moyens par lesquels elles assuraient leur formation. Faisant écho aux griefs des étudiants, la Conférence des recteurs reconnaissait en 1971 la nécessité de renouveler les méthodes d'enseignement et préconisait comme mesure concrète pour y parvenir la création de services de pédagogie universitaire. Ce faisant, l'organisme identifiait à juste titre la compétence pédagogique des professeurs comme le pivot de la réforme de l'enseignement,

mais sans considérer l'ensemble des moyens par lesquels cette compétence pourrait se définir comme essentielle et s'actualiser dans le cadre qui lui est indispensable, en d'autres mots, sans resituer le problème de la pédagogie dans la perspective d'une politique globale d'enseignement. Ceci explique que les services de pédagogie et les fonds de développement pédagogique qui sont les seules réponses organiques que les institutions aient pu imaginer depuis 15 ans pour améliorer la pédagogie puissent apparaître et disparaître sans créer de remous ni chez les professeurs ni chez les étudiants.

Les préoccupations de ces services ne se limitent pourtant pas aux seules méthodes pédagogiques, elles s'étendent aux objectifs de l'enseignement incluant les manières dont ils sont définis dans les programmes et dans les cours et la façon d'évaluer leur atteinte chez les étudiants. Malheureusement, leur action est sans grande portée organique sur les politiques pédagogiques institutionnelles qui sont le plus souvent établies sans référence à l'expertise qu'ils ont développée(2). Les services pédagogiques n'ont en fait une véritable action qu'auprès d'un nombre très limité de professeurs déjà sensibilisés pour la plupart aux exigences d'un enseignement de qualité. Leur rôle, après 15 ans, se révèle plus symbolique que réel.

### 1.2 Les étudiants des années quatre-vingts

Les étudiants des années quatre-vingts ont une conception beaucoup moins engagée de leur rôle dans la société et dans l'université que leurs prédécesseurs. Comme leurs collègues américains, les étudiants québécois sont "credential"(3), c'est-à-dire plus préoccupés de satisfaire les exigences de la diplomation que de remettre en cause les conditions dans lesquelles l'université assure leur formation. C'est là un phénomène connu: "une période de récession économique exacerbe l'offre et réaffirme le caractère compétitif de la production universitaire, non pas dans le sens de la qualité de la formation, mais dans le sens de la protection de l'effet certifiant"(4). Si donc les étudiants d'aujourd'hui ont encore des revendications en matière de pédagogie, celles-ci ont des portées beaucoup moins larges que

par le passé et ne concernent presque exclusivement que leur environnement scolaire immédiat: la taille des groupes-cours qui a tendance à s'accroître inexorablement, la qualité générale de l'enseignement que la multiplication des chargés de cours contribue à diminuer, etc.

Ainsi, en se détendant, le rapport de l'étudiant avec l'université prive-t-il aujourd'hui de leur principal appui ceux pour qui le renouveau pédagogique demeure toujours un objectif capital, mais il devrait les conduire à considérer que le but qu'ils poursuivent d'élever la qualité de la formation exige des remises en cause qui dépassent de beaucoup celles qui conditionnent la simple satisfaction de la clientèle:

> La condition fondamentale de la réforme de l'enseignement universitaire réside cependant dans une volonté sociale et politique de changer radicalement le cap de l'objectif de l'enseignement universitaire dans la société. Peut-on actuellement préconiser de mettre l'accent sur la qualité de la formation alors que toutes les tendances lourdes sont tournées vers d'autres directions?(5)

Si on la dégage des considérations de méthodes, d'approches ou de techniques auxquelles on a l'habitude de la reléguer, la question pédagogique qui conditionne la qualité de la formation débouche donc au coeur des enjeux universitaires.

## 2. LES ENJEUX UNIVERSITAIRES

Les enjeux universitaires se sont considérablement modifiés au Québec depuis 30 ans. Quoique certaines analyses aideraient à faire le point sur les situations les plus récentes, les données fournies en 1979 par la Commission d'étude sur les universités demeurent encore aujourd'hui ce qu'il y a à la fois de plus complet et de plus fiable pour établir un bilan. Aussi, en ferons-nous largement usage.

### 2.1 L'université devient une institution de formation de masse

L'université est passée d'un modèle artisanal d'organisation où tous les problèmes pouvaient se régler dans le cabinet du recteur dans des rapports le plus souvent paternalistes à un modèle bureaucratique régi d'une façon rigide par la convention collective. D'une institution vouée à la formation des élites, elle est devenue une entreprise qui se charge de l'instruction de masses d'étudiants. La configuration de sa clientèle s'est ainsi profondément transformée: à la masse des étudiants nouvellement scolarisés s'ajoutent les enseignants dont elle doit désormais assurer la formation et le perfectionnement et un nombre sans cesse croissant d'adultes qui s'inscrivent tout aussi bien aux programmes réguliers qu'aux programmes conçus à leur intention. Non seulement la configuration étudiante change, mais de véritables mutations commencent à s'opérer dans la relation que les étudiants entretiennent avec leurs études. C'est ainsi que le tiers des étudiants à temps plein du premier cycle ont un travail rémunéré en cours d'année scolaire(6), tandis que dans leur ensemble "ils témoignent peu collectivement de leurs aspirations, de leurs conditions de vie, de la place qu'ils souhaiteraient tenir dans la vie universitaire ou sociale"(7).

On constate concurremment une expansion considérable des champs d'études, mais on déplore que la multiplication des programmes et la multiplication des options à l'intérieur des programmes bien qu'elles accroissent en théorie la liberté de choix de l'étudiant et l'individualisation de l'enseignement favorisent "la plupart du temps la

sur-spécialisation hâtive plutôt qu'une ouverture de sa formation"(9). On juge par ailleurs que les valeurs des programmes sont trop souvent mal définies, les objectifs trop peu explicités et que les étudiants opèrent leur choix de cours avec une information minimale. C'est ainsi qu'il apparaît "que le nombre appréciable de changements de programmes au cours de la première année universitaire témoigne peut-être d'une importante difficulté d'ajustement des attentes et des perceptions des étudiants à la réalité universitaire, et non seulement des seuls étudiants qui finissent par changer effectivement d'orientation"(10).

Quant à l'image de la pédagogie universitaire que la Commission d'étude sur les universités peut refléter à la suite de multiples consultations, elle est passablement négative:

> "Ces commentaires négatifs) ne concernaient pas seulement les particularités pédagogiques liées à la taille des groupes-cours. Ils concernaient en outre le régime pédagogique, les horaires, les charges ou les exigences de travail, les niveaux où étaient (sont) situés les contenus des cours, les modalités d'évaluation des progrès accomplis par les étudiants, la définition des objectifs à atteindre dans un cours, le choix des moyens d'apprentissage, etc. L'impression dégagée de tous ces commentaires, c'est que plusieurs enseignants universitaires sont de piètres pédagogues, certains ignorant ou négligeant des questions aussi élémentaires que la constitution d'un syllabus"(11).

## 2.2 Sa gestion se bureaucratise

D'un point de vue général, on note une augmentation des contrôles budgétaires gouvernementaux et une accentuation correspondante de la centralisation dans les universités qui entraîne un envahissement

progressif du champ pédagogique par l'administratif. Il en résulte une cristallisation des rapports de force entre enseignants syndiqués et administrateurs. Dans le débat universitaire, ce qui domine désormais, ce sont les questions d'allocation de ressources, de structures, de postes, de mécanismes de contrôle, etc. Dans pareil contexte, "c'est le pouvoir de sauvegarder les activités en place qui triomphe, même si souvent on ne sait plus trop bien à quels objectifs ces activités répondent"(12).

D'autre part, on observe que l'accent est de plus en plus mis sur la recherche, tandis que les modes de gestion tendent de plus en plus vers la dépersonnalisation du processus de formation: les procédures d'élaboration et d'approbation de programmes sont si lourdes qu'elles entraînent le désinvestissement des enseignants. Par ailleurs, les "masses d'étudiants deviennent des masses de dossiers et de formulaires soumis au traitement informatique"(13). Dans un champ pédagogique rétréci aux dimensions de la classe, le professeur, laissé à lui-même, déresponsabilisé par rapport au programme, se sent de moins en moins déchiré par les choix qu'il fait entre ce qu'il nomme d'une façon significative "ses charges d'enseignement" et ses "facilités de recherche"(14). Comment, à moins que la pédagogie ne devienne un enjeu universitaire, autrement dit, à moins que l'université ne revise le rapport qu'elle entretient avec l'enseignement, pourrait-on espérer qu'il en soit autrement?

## 3. LA RECHERCHE EN QUESTION

### 3.1 Une préoccupation dominante qui met l'université en rupture d'équilibre

> "La récompense suprême dans l'enseignement supérieur: être dispensé de l'enseignement."
>
> J. Barzun

> "S'il n'y avait pas les incitations à la promotion, c'est sûr, je me mettrais à essayer de développer un enseignement encore de meilleure qualité... mais le système nous pousse à publier. Et puis, disons que le nombre de jours que je perds à mettre une nouvelle approche à mon enseignement, je perds ce même temps à faire un article. Je pense que pour moi, c'est plus rentable dans le système... c'est sûr que le temps que vous investissez dans l'amélioration de votre enseignement n'est pas rentable comme peut l'être la recherche". (Extrait d'un entretien avec un professeur agrégé de la FAS, Université de Montréal) (15).

Il n'y a aujourd'hui qu'une seule façon de poser le problème de la pédagogie à l'université sans tourner en rond, c'est de le faire en termes institutionnels. La question se formule alors ainsi: comment, en l'absence d'une politique pédagogique chargée d'assurer la qualité de l'enseignement, l'université peut elle promouvoir la recherche d'une façon aussi exclusive qu'elle le fait, sans compromettre gravement la mission qui est la sienne de former les étudiants?

La recherche, certes, fait partie des fonctions fondamentales de l'université, mais son importance n'a cessé de croître aux yeux des universitaires depuis les 15 dernières années à mesure paradoxalement que s'amenuisait la part réelle qu'elle pouvait prendre dans la production des connaissances nouvelles(16). Son importance s'est en fait accrue au point de réduire, dans le discours sur l'excellence, la qualité universitaire à la qualité des seuls chercheurs et au point de perdre de vue que les universités sont des "entreprises à visées essentiellement éducatives et culturelles" qui poursuivent un "dessein de connaissance et de découverte" où la recherche et la formation sont indissociables"(17). Le statut privilégié qu'on accorde à la recherche met d'une façon inéluctable le système universitaire en rupture d'équilibre. Comment ne pas le reconnaître? Comment surtout ne pas considérer que le défi fondamental de l'université d'aujourd'hui est de rompre définitivement avec les tendances qui conduisent au divorce de l'enseignement et de la recherche et de restaurer en conséquence les conditions propices à la revalorisation de l'enseignement?

> "Relever le défi de l'excellence pour l'université, c'est mettre en lumière sa vocation fondamentale, l'approfondir et orienter son action en regard de ce point central. L'enseignement universitaire du 1er cycle doit être plus que la seule transmission de connaissances techniques. Il doit donner le goût de la science et de la recherche et il doit créer des liens entre les disciplines. La recherche dans l'université n'est pas une activité indépendante de l'enseignement du 1er cycle: elle doit influencer la qualité de cet enseignement.
>
> Nous retenons la formule: priorité au développement du 2e et 3e cycle. Cela signifie que les universités doivent se donner les

> moyens d'augmenter le nombre des maîtrises et des doctorats. Mais cela signifie d'abord que les activités de recherche proprement dite et de formation des chercheurs inspirent toute la vie de l'université et contribuent à la qualité de l'enseignement, y compris l'enseignement du 1er cycle. C'est la qualité de l'enseignement du 1er cycle qui doit être le moyen de promotion des études du 2e et du 3e cycle"(18).

### 3.2 Une conception qui ne correspond plus à la réalité actuelle

Repliée sur elle-même, la culture universitaire parvient difficilement à prendre une distance critique vis-à-vis le modèle de connaissance qui la spécifie dans le temps. Engagée dans le passé dans un projet qui lui conférait un rôle à part dans les activités visant à faire éclater les frontières du savoir, l'université se trouve ainsi, aujourd'hui, confrontée à un contexte où la production scientifique atteint une telle masse critique qu'il devient indispensable "de faire sans cesse la synthèse des connaissances et d'en dégager le sens et le caractère universel"(19), sans avoir pris conscience que cela lui imposait des obligations sociales nouvelles. Eut-elle compris que son rôle désormais n'était plus seulement de produire des savoirs nouveaux, mais également de "digérer les connaissances nouvelles produites ailleurs, de les diffuser"(20) et de faire en sorte que ne s'approfondisse pas davantage le fossé de la spécialisation, qu'elle n'aurait pas continué à développer sa recherche dans un sens qui la met en porte-à-faux par rapport à sa mission d'enseignement.

Le primat accordé par l'université à la recherche constitue sans doute un des aspects du problème dont on prend aujourd'hui le plus facilement conscience. Il se pourrait bien pourtant que ce qui gêne le plus l'intégration des activités de recherche à la fonction éducative de l'université tienne moins à une question d'accent qu'à la conception même que l'on se fait de la recherche universitaire. Quoiqu'il en soit des

valeurs qui l'imprègnent, le propos de recherche qui est le sien surdétermine les politiques de recrutement, de promotion et de perfectionnement de l'institution contribuant de la sorte à enfermer son corps professoral dans un profil professionnel mal adapté pour une part aux tâches qu'on lui demande d'accomplir. Aussi la conscience que l'on peut avoir du caractère dysfonctionnel de ces politiques est-elle directement liée aux exigences formulées de part et d'autre quant à la qualité de la formation dispensée par l'université.

## 4. DES POLITIQUES DYSFONCTIONNELLES

### 4.1 La politique de recrutement

De toutes les politiques universitaires, celle qui détermine davantage le mode de production institutionnel est sans doute la politique de recrutement. C'est par ailleurs celle vis-à-vis laquelle on semble avoir le plus de difficultés à prendre de la distance. Ce qui frappe dans cette politique, c'est le manque de congruence des critères d'entrée dans la profession qui, "axés unilatéralement sur les aptitudes à la recherche que certifie le Ph.D."(21) ignorent le fait que le professeur doit aussi posséder des habiletés d'enseignant. Si le jugement qu'on porte sur le caractère dysfonctionnel de tels critères du point de vue des exigences de la pédagogie est unanime ou presque, l'accord est loin d'être fait sur les mesures à prendre pour corriger la situation. Les uns préconisent un élargissement de la base même du recrutement universitaire, d'autres se contentent de souhaiter qu'une formation pédagogique complémentaire soit fournie aux jeunes professeurs. Rares sont ceux qui comprennent que ce qui constitue l'enjeu du modèle professionnel qui prévaut dans les politiques de recrutement de l'université dépasse la question des compétences pédagogiques à développer chez les futurs enseignants. Le problème vient de ce que le modèle de formation par la recherche spécialisée qui caractérise les études de doctorat définit dans l'université l'ordre des choses. Formé par ce biais unique, le professeur ne peut en conséquence considérer ses tâches d'enseignement au premier cycle que comme résiduelles et la question pédagogique que simple matière à ajustements. Ses préoccupations dominantes de recherche le conduisent, par ailleurs, en tant qu'enseignant, à accentuer plus qu'il ne faut le caractère spécialisé de sa contribution à ce niveau. Aussi, faudra-t-il, si l'on veut, pour rénover l'enseignement, libérer suffisamment des énergies universitaires polarisées par la recherche, procéder, en même temps qu'on réforme les politiques d'embauche des professeurs, à des changements de cap en ce qui concerne leur formation:

> "The graduate school model, with its single-minded focus on the preparation for research, serves as the standard by which colleges and universities everywhere judge themselves. In the long run nothing less than the reconstruction of the training of college teachers and a revision of prevailing standard in the recruitment of faculty will liberate the curriculum and the professors themselves from a misguided overemphasis on research and a corresponding neglect of teaching"(22).

Mais de telles transformations ne pourront avoir d'impact réel sur les générations futures d'enseignants et modifier d'une façon significative le rapport que l'université entretient avec l'enseignement que si de nouvelles politiques d'évaluation et de promotion viennent confirmer d'une façon non équivoque les changements d'aiguillage.

4.2 La politique d'évaluation et de promotion

Si l'on analyse tant soit peu objectivement les jugements que les universitaires eux-mêmes portent sur les critères d'évaluation et de promotion du corps professoral, il devient évident que ces derniers répondent plus souvent qu'autrement à des impératifs de facilité. C'est ainsi qu'on s'explique que dans ce système, "les efforts consacrés à l'enseignement ne reçoivent pas le crédit qui leur revient" par le fait qu'il est "plus facile d'évaluer la recherche" que les efforts en question. Quant aux normes par lesquelles la recherche elle-même est appréciée, on les estime généralement trop unilatéralement axées "sur la quantité des publications et non sur la qualité, celle-ci étant difficile à évaluer"(23). Un tel état de chose nuit à l'enseignement, mais décourage aussi la recherche sérieuse:

> Par contre, plusieurs sont d'avis que la pression pour publier nuit également à la recherche

> sérieuse, car forcé de publier pour être promu, on publie un peu n'importe quoi, on encombre les revues de sujets de recherche secondaires, tandis que les grands problèmes qui demanderaient un investissement plus considérable en temps et dont on ne saurait pas s'il est possible d'en tirer quelques publications sont laissés pour compte" (24).

Comment expliquer la difficulté que l'on évoque d'apprécier la dimension qualitative de la tâche des professeurs? Par la très forte spécialisation de ces derniers, par le fait que "la très grande variété d'activités que comprend l'organisation universitaire ne permet pas au gestionnaire supérieur d'avoir accès aux détails des opérations quotidiennes" (25), par le fait que tout comme le professeur, le gestionnaire n'est formé à considérer sérieusement que les dimensions quantifiables des phénomènes, par le fait surtout de la vision faussée que l'on a de la liberté académique qui, si elle est le "droit de l'esprit à se mouvoir librement dans le vaste champ des possibilités offert par le juste, le bon, le beau, le rationnel et le raisonnable" (26), n'est pas celui de dissocier l'action universitaire des fins sociales auxquelles elle est ordonnée.

Pour assumer pleinement la mission de formation qui est la sienne, l'université doit trouver le moyen d'échapper à l'ensemble des conditionnements qui l'empêchent d'être comptable sans réserve des plus hautes valeurs de l'enseignement et inventer des modes de gestion de ses ressources qui tiennent compte de la totalité de l'espace pédagogique (enseignement, encadrement, gestion de programme) et non seulement des charges et des exigences quantifiables du programme (crédits-cours, crédits-programmes). Enfin, il lui sera nécessaire de revoir le modèle de gestion des programmes de façon à ce que la conception et l'organisation des tâches d'enseignement laissées aujourd'hui à l'initiative individuelle (27) bénéficient à l'avenir de l'orientation, du support et de l'évaluation institutionnels.

## 4.3 La politique de perfectionnement

Tout comme les politiques d'embauche, d'évaluation et de promotion, la politique de perfectionnement du corps professoral reflète la préoccupation dominante de l'université pour la recherche spécialisée. Contrairement à ces dernières cependant, elle est très peu déterminée par des critères institutionnels. C'est ainsi que l'orientation, les objectifs, le contrôle et l'évaluation du congé sabbatique qui en constituent en quelque sorte la pièce maîtresse relèvent exclusivement ou presque de la responsabilité départementale et, en définitive, de l'initiative de chaque professeur. Quoique jugée par certains comme socialement peu productive, elle fait partie intégrante pour la majorité des professeurs de la grande tradition universitaire et demeure à ce titre, dans son principe du moins, intouchable. Beaucoup de professeurs cependant consentiraient sans doute à canaliser les énergies qu'ils consacrent aujourd'hui à approfondir des objets de recherche qui leur sont particuliers vers des préoccupations plus directement liées aux besoins de la programmation et aux exigences de la pédagogie si de telles préoccupations prenaient un poids institutionnel. C'est ainsi que pareil redéploiement des énergies universitaires pourrait devenir la clef de voûte du plan d'action que l'institution doit entreprendre pour revaloriser son enseignement trop négligé jusqu'ici. On pourrait, par exemple, utiliser une partie des ressources disponibles pour le perfectionnement pour fournir un support pédagogique minimal aux nouveaux enseignants: mise en place de dispositifs d'insertion dans le programme, aide fournie pour l'élaboration de plans de cours, de syllabus, de notes de cours, de bibliographies, etc., supervision de l'enseignement par des collègues expérimentés, création d'ateliers, de séminaires où les outils, les approches, les méthodes, les pratiques d'encadrement, etc., les plus aptes à servir les objectifs d'un programme ou d'un groupe de programmes apparentés pourraient être présentés, analysés, discutés, etc. On pourrait également inciter des professeurs expérimentés à consacrer une partie ou la totalité de leur congé de perfectionnement à explorer de nouvelles conceptions, à acquérir de nouvelles habiletés, à expérimenter de nouvelles approches relativement à l'élaboration et à la gestion des programmes, à la création

d'outils pédagogiques, à la mise au point de stratégies d'apprentissage et de modes d'encadrement pédagogique, etc. Pour établir une meilleure conjonction entre le développement des ressources universitaires et le domaine d'enseignement proprement dit de l'université, on pourrait aussi inciter des professeurs à approfondir des aspects négligés des champs d'étude, à en explorer de nouveaux de façon à satisfaire les besoins des programmes en évolution. On pourrait enfin encourager certains professeurs à entreprendre des études qui concernent des aspects problématiques des programmes eux-mêmes (encadrement et supervision de stages, formation méthodologique des étudiants, etc.).

## 5. LA REVALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT

### 5.1 La responsabilité qui incombe aux professeurs et aux gestionnaires

Toutes les transformations dans les politiques universitaires que nous venons d'évoquer constituent des mesures indispensables pour que l'université puisse assurer à la formation qu'elle dispense le niveau de qualité que l'on attend d'elle. Si les intérêts de la recherche s'opposent aujourd'hui aux intérêts de l'enseignement, c'est qu'on a perdu de vue le lien organique qui les rattache l'une à l'autre et que surtout on a surévalué la portée de la recherche universitaire. Il est possible à l'université d'assurer la haute qualité de sa recherche et de dispenser en même temps un enseignement de grande valeur. Les professeurs doivent donc prendre conscience que l'université est investie d'une mission sociale qui leur fait une obligation morale d'assurer à des masses sans cesse croissante d'étudiants la meilleure formation possible et modifier leurs comportements en conséquence. Quant aux gestionnaires, ils doivent reconnaître qu'ils ont une part de responsabilité dans les erreurs d'aiguillage qui ont conduit à la situation actuelle et qu'en conséquence ils ont à engager tout leur leadership dans la revalorisation de l'enseignement:

> "The enemy of good teaching is not research, but rather the spirit that says that it is only worthy or legitimate task for faculty members. An emphasis on teaching, moreover, does not require the denigration of research. The finest teachers are often the best researchers. Imparting to students some sense of the wonders, complexities, ambiguities and uncertainties that accompany the experience of learning and growing can and often should be intimately connected with the dissemination of new knowledge. But teaching comes first. This message must be forcefully delivered by academic leaders responsible for undergraduate education to the research universities that have awarded the Ph.D. degree to generation after generation of potential professors professionnaly unprepared to teach"(28).

Malgré l'ampleur des tâches à entreprendre pour réussir cette revalorisation, l'erreur serait de penser que des réformes en profondeur des structures universitaires sont préalables. L'université a déjà en main tous les outils pour réorienter son action. Il suffit qu'elle se donne une véritable stratégie pédagogique grâce à laquelle elle puisse amener ses professeurs à s'impliquer davantage dans le processus de planification de la formation et à souscrire de façon opérationnelle aux objectifs généraux de cette formation. L'essentiel d'une telle stratégie doit en conséquence consister à réviser le processus même de programmation de l'enseignement universitaire.

### 5.2 Le programme: un rôle intégrateur de l'action éducative

Le programme de formation constitue pour une institution d'enseignement le pôle intégrateur de son action éducative. On peut définir celui-ci comme "un ensemble cohérent d'activités d'enseignement et d'étude, portant sur une ou plusieurs disciplines, sur un ou plusieurs champs d'étude"(29). Ce sont ses objectifs qui donnent son sens à un programme. Un programme, ce n'est donc pas une simple liste de cours, ni une liste de professeurs associés à ces cours, "mais l'ensemble d'un plan de formation proposé par une institution; c'est toujours une réalité institutionnelle"(30). Aussi, la manière dont les institutions planifient, élaborent, gèrent leurs programmes de formation révèle l'importance réelle qu'elles accordent à leur fonction d'enseignement. Si donc l'université veut changer la dynamique institutionnelle qui conduit son corps professoral à privilégier ses tâches de recherche et revaloriser ainsi son enseignement, elle doit réviser son processus de planification de la formation et y associer chacun de ses professeurs.

### 5.3 La nécessaire participation des professeurs

La manière dont le professeur conçoit et réalise aujourd'hui son insertion institutionnelle est conforme aux valeurs dominantes de l'université. Se définissant d'abord comme spécialiste d'une discipline, il

se sent avant tout solidaire de la communauté scientifique à laquelle il appartient et n'entretient avec son département que des liens de type corporatif dans la mesure où celui-ci se voue presque exclusivement à la défense des intérêts de la recherche. Aussi, dans l'institution, le professeur donne-t-il spontanément son allégeance au département plutôt qu'à l'université. Dans les structures universitaires de type traditionnel où la gestion des programmes relève des départements, il existe une tendance toute naturelle à faire prévaloir les intérêts liés au champ de spécialisation de chaque professeur sur les objectifs du programme. Dans les structures nouvelles, on a confié à des organismes dits modulaires la gestion des programmes sans leur associer le pouvoir de disposer des ressources d'enseignement qui restent sous le contrôle départemental: les résultats sont les mêmes. Certes, ces dysfonctions structurelles sont sérieuses, mais il ne faudrait pas les surestimer dans la mesure où les dispositions que l'on doit prendre pour réaffirmer l'importance de la fonction enseignante devraient contribuer à diminuer d'une façon significative les occasions où les intérêts des professeurs entreront en conflit avec ceux des étudiants. L'essentiel du défi à relever est d'amener les professeurs à une prise en charge collective des programmes et de les conduire à adhérer aux objectifs de formation institutionnels.

Un fossé sépare aujourd'hui le mode de participation qui s'est instauré dans l'université de celui qui permettrait aux professeurs d'être parties prenantes aux orientations qu'elle fixe à la formation de ses étudiants et d'être des agents actifs dans le processus de planification conduisant à actualiser ces orientations dans l'enseignement. Pour large qu'elle soit devenue, cette participation apparaît à bien des professeurs comme illusoire(31). La centralisation excessive, la lourdeur des mécanismes de décision, le contrôle par quelques gestionnaires des mécanismes d'allocation des ressources, l'envahissement de l'administratif, par la multiplication des procédures, du champ pédagogique semblent les avoir convaincus que, si seuls maîtres en classe, ils conservent de la prise sur leurs conditions de travail, ils ont perdu la responsabilité sur les programmes de formation:

> Structurer un programme d'enseignement en fonction des stratégies qu'on devra élaborer pour le faire adopter développe chez les professeurs des compétences dont ils feront peu usage dans la mise en oeuvre toute différente de ce programme qu'ils amorceront avec leurs étudiants, si jamais il est avalisé. Une rationalité extérieure à celle de l'enseignement et de la recherche, et assez divergente souvent pour la dénaturer ou en tout cas la polariser vers des objectifs qui ne sont pas les leurs est en train de s'installer à l'université dans le sillage de la bureaucratisation dont elle est probablement, bien au-delà de l'augmentation des coûts et de la "chronophagie", le résultat le plus nocif(32).

Or, pour être réelle dans l'université, la participation doit donner aux professeurs une emprise sur tous les enjeux qui concernent la formation des étudiants. Tout effort pour revaloriser l'enseignement qui ne viserait pas à rétablir en conséquence le climat de confiance entamé par la tendance bureaucratique et à restaurer le sens de la responsabilité ne ferait que reconduire le statu quo. La façon d'y parvenir est de transformer les comités de programmes actuels en véritables comités de gestion dotés de tout le prestige et de toute l'autorité nécessaires et de mettre en place des mécanismes de concertation qui impliquent chaque professeur dans la définition des stratégies pédagogiques visant à établir les modalités suivant lesquelles les objectifs généraux de formation prendront place dans chacun de leurs enseignements. Concrètement, cette concertation devrait s'articuler autour de nouvelles activités d'enseignement qui auront pour rôles dans chaque programme d'assurer l'accueil et l'orientation des étudiants et de leur fournir une formation méthodologique de base.

## 6. LE MOYEN DE RÉORIENTER L'UNIVERSITÉ: REDÉFINIR LE PROCESSUS DE PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT

### 6.1 La revalorisation des programmes eux-mêmes

Le programme de formation constitue en fait le seul projet collectif qui puisse souder dans son ensemble la communauté universitaire et donner à l'action de chacun, professeurs et étudiants de tous champs disciplinaires ou professionnels, la cohérence qui lui est propre. Ainsi conçu, le programme devient l'instrument de planification par excellence de l'action éducative de l'université et prend une portée véritablement institutionnelle:

> Compte tenu du fait que les programmes constituent un chantier privilégié où peuvent s'expliciter les conceptions d'une formation universitaire, d'une discipline et de son évolution, de ses liens avec d'autres disciplines, le comité croit important de revaloriser les fonctions de gestion et de réflexion sur les programmes dans les départements, modules ou comités de programmes, auxquels ces fonctions appartiennent fondamentalement(33).

Pour que de telles transformations soient possibles, la question capitale qui se pose est sans doute celle des moyens à mettre en oeuvre pour revaloriser les programmes eux-mêmes, c'est-à-dire pour qu'ils ne soient pas l'expression des intérêts disciplinaires, mais la "recherche d'une conception approfondie de ce que devrait être une formation de premier cycle". En conséquence, tout devra être mis en oeuvre pour que les comités de programmes deviennent un lieu d'intégrité où chacun s'efforce systématiquement de discriminer "entre ce que lui-même et ses collègues aimeraient enseigner et ce qui pourrait être une expérience d'apprentissage significative pour les étudiants"(34). La tâche principale de ces comités sera de promouvoir la qualité de l'enseignement et le renouvellement constant des stratégies d'apprentissage.

Ils devront donc se distinguer par leur dynamisme intellectuel et par leurs capacités d'entraîner des réflexions fécondes sur la question trop souvent ignorée des conditions d'apprentissage des étudiants(35).

Mais quel que soit leur attrait, les investissements pédagogiques qu'on pourra proposer aux professeurs n'auront pour eux de valeur de conversion face à leurs intérêts de recherche que s'ils ont la pleine caution institutionnelle. Aussi, la responsabilité des administrateurs du plus haut niveau est-elle engagée à réaffirmer d'une façon conséquente et soutenue l'importance pour l'université des enjeux liés à la qualité de la formation des étudiants. Il n'est pas douteux qu'un changement de cap aussi considérable doive mettre à l'épreuve le leadership, et le courage du recteur lui-même et de ses proches collaborateurs.

### 6.2 Le renouvellement de la gestion des programmes

C'est toutefois davantage dans le concret quotidien, par exemple, dans la manière renouvelée de concevoir et d'instrumenter la gestion des programmes, qu'on pourra prendre la mesure de cette volonté de l'université de se recentrer sur sa mission éducative première. La gestion des programmes s'inscrit dans un processus de planification dont les pratiques actuelles sont loin de rendre compte de la complexité. C'est une activité qui met souvent en cause à des fins bien déterminées une multiplicité d'intervenants, dans des rôles souvent multiples, enseignants, animateurs, conseillers pédagogiques, tuteurs, assistants de laboratoire, démonstrateurs, techniciens, informaticiens, correcteurs, superviseurs de stage, etc. dont il est nécessaire d'assurer la sélection, l'orientation et l'évaluation. Elle met également en question une diversité de ressources physiques, locaux d'enseignement, laboratoires, centres informatiques, bibliothèques, matériel audio-visuel, etc. qui conditionnent d'une façon directe les actions entreprises.

L'explicitation des objectifs généraux de formation précède évidemment toutes considérations sur les moyens à mettre en oeuvre et fonde les

perspectives de l'action ultérieure. Ainsi déterminée, la gestion des programmes peut s'articuler autour d'un ensemble ordonnancé et cohérent d'activités éducatives, cours, stages, ateliers, laboratoires, etc., aux objectifs spécifiques clairement définis, et orientés à fournir à chaque étudiant un profil de formation qui respecte l'équilibre entre la formation générale et l'acquisition de connaissances spécialisées. Ainsi, le cheminement individualisé de formation est-il appelé à devenir le principe de cohérence de toute action planificatrice et les objectifs des activités à se définir comme le pôle intégrateur des stratégies pédagogiques.

### 6.3 L'instauration d'une concertation permanente des ressources

Il ne s'agit plus seulement de comptabiliser les charges de cours et de les répartir, de comptabiliser les inscriptions-cours et de régler la circulation des étudiants dans le programme, mais bien de fonder l'action concertée des ressources d'enseignement sur l'élucidation continue des objectifs du programme et sur l'analyse sans cesse mise à jour des besoins des étudiants. Le fait que les situations changent, que les intervenants changent, que les étudiants changent crée la nécessité de redéfinir à chaque année dans un plan directeur qui servira de guide aussi bien aux professeurs qu'aux étudiants les orientations du programme et les stratégies pédagogiques. Pour les mêmes raisons, la nécessité s'impose de remettre à jour à chaque semestre les tableaux permettant d'établir le profil pédagogique de la clientèle étudiante. Sans doute, est-ce une aberration des modes de gestion bureaucratiques actuels que des professeurs soient appelés à contribuer à un programme en ignorant tout de ses orientations et des caractéristiques des étudiants auxquels il est destiné. La connaissance n'est pas un univers abstrait, imperméable aux valeurs du milieu dans lequel elle s'insère, non plus qu'un programme n'est un agglomérat de matières à enseigner dont la pertinence s'impose d'une façon magique à ceux à qui elles s'adressent.

Il n'y a pas de programme sans politique pédagogique. Mais il n'y a pas non plus de politique pédagogique, - qui n'est pas seulement une politique des fins, mais des moyens -, sans concertation des ressources. Gérer un programme c'est donc associer tous les partenaires impliqués dans l'enseignement à l'ensemble du processus de planification, qui va de la clarification des objectifs à leur opérationalisation en stratégies d'apprentissage. Aussi, il n'est pas seulement essentiel que les professeurs conviennent entre eux des contenus d'enseignement, mais il faut qu'ils élaborent une stratégie pédagogique commune qui assure aux étudiants un développement progressif, leur favorise l'acquisition des habilités fondamentales, mette à contribution la variété de leurs aptitudes et les expose à des approches et des méthodes diversifiées. Le travail personnel exigé de l'étudiant que la pratique actuelle réduit souvent à être un simple outil de notation peut devenir un des éléments essentiels de cette stratégie. Il importe pour cela d'adopter une politique d'évaluation continue, de dresser une typologie de travaux qui assure un entendement commun non seulement des termes (ce qui n'existe pas encore) et des exigences formulées quant à leur présentation, mais aussi bien des aptitudes qu'ils sont propres à développer que des habiletés qu'ils nécessitent de mettre en oeuvre.

Un système de gestion, même s'il est fondé sur la participation la plus large ne peut, dans toutes les dimensions de son activité de planification, compter sur la contribution de tous en tout temps. Aussi, lui est-il nécessaire de créer une mémoire collective qui puisse permettre à chacun d'être en référence constante avec toutes les composantes du champ d'intervention, dossiers pédagogiques des étudiants, syllabus de cours, politiques pédagogiques adoptées, stratégies d'apprentissage arrêtées, études entreprises, analyses en cours, procédures en révision, évaluations projetées, etc. Il ne suffit pas que l'information soit disponible, il faut aussi qu'elle soit "digestible et intelligible, qu'elle soit significative"(36), c'est-à-dire qu'elle ne rende pas seulement compte des décisions prises, des orientations adoptées, des procédures établies, mais qu'elle éclaire sur les motifs,

les intentions, les enjeux en cause et même les options écartées. Dans la mesure où il met à l'épreuve leurs aptitudes d'organisation, un tel système d'information est certes exigeant pour les gestionnaires de programme. Mais, il l'est tout autant pour chacun de ceux qui participent au processus de planification à qui il impose d'agir en transparence suivant des justifications pédagogiques.

### 6.4 La mise en place d'un processus d'évaluation qualitative continu

Le succès de ces travaux statutaires de concertation sera directement proportionnel aux efforts investis dans "l'évaluation qualitative de ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas dans le programme"(37) et au pouvoir que détiendront réellement les professeurs d'apporter les correctifs qui s'imposent aux orientations. Aussi est-il indispensable que les unités de base soient investies de la confiance et de l'autorité nécessaires pour agir chaque fois que les transformations requises n'exigeront pas le recours à des ressources externes à ces unités(38).

À long terme, cependant, seule l'organisation systématique d'un processus d'évaluation qualitative des programmes peut permettre de cerner avec une justesse suffisante les résultats de l'activité d'enseignement. Il faut reconnaître que l'université n'a jamais jusqu'ici accordé beaucoup d'importance à l'évaluation de ces aspects qualitatifs et répugné à institutionnaliser l'analyse de sa propre production.

> "Par ailleurs, il faut bien reconnaître que cette institution manifeste des réticences certaines à faire l'analyse de sa propre production, bien qu'elle se soit donnée comme tâche privilégiée la recherche et qu'elle ait prouvé sa capacité d'assumer cette fonction dans les domaines les plus divers. Ce fait est d'autant plus étonnant que l'université invoque le mode de production industriel comme le prototype de fonc-

> tionnement efficace; on sait toutefois que l'entreprise investit des ressources très importantes dans l'analyse et l'expérimentation de ses processus de fonctionnement et de sa technologie de production"(39).

Deux facteurs entre autres pourraient expliquer cette situation paradoxale. Le premier de ces facteurs tient au peu de confiance que les administrateurs accordent "à une entreprise qui leur échapperait et dont les techniques paraissent moins rigoureuses parce qu'elles sont moins quantitatives"(40). Le second tient au fait que les professeurs se percevant d'abord comme des spécialistes d'une discipline, donc comme chercheurs, n'ont pas plus d'intérêt à s'auto-évaluer comme enseignant qu'à analyser les exigences posées par la professionnalisation de l'enseignement. À l'heure pourtant où les pouvoirs publics questionnent avec de plus en plus d'insistance la capacité des institutions d'enseignement supérieur à s'autogérer, l'importance fondamentale de la fonction évaluative dans un contexte, comme celui de leur mission éducative ne devrait plus échapper à personne. Pour assurer enfin pleinement le contrôle de sa production, l'université devrait mettre en oeuvre des moyens à la mesure de sa responsabilité. Ainsi, les grandes capacités critiques qui les caractérisent devraient être mises à contribution par chacun des universitaires pour cerner dans sa réalité quotidienne l'action pédagogique. De la même façon, ces derniers devraient s'appuyer sur leur capital d'expérience en recherche pour mettre à jour d'une façon systématique et dans tous les contextes de l'enseignement "la relation entre le résultat de l'activité universitaire et les facteurs qui produisent les effets escomptés"(41). Ainsi supporté, le système d'évaluation continu des programmes devrait pouvoir ouvrir à l'analyse des dimensions sinon inconnues du moins très peu explorées du champ pédagogique.

### 6.5 Les questions que pose l'apprentissage des étudiants

Une démarche d'évaluation fondée sur l'analyse entre autres de l'activité pédagogique quotidienne montre la difficulté de mettre cette

dernière en perspective avec les déclarations d'intention ou autrement dit avec les politiques concernant la formation des étudiants du premier cycle et les objectifs fixés aux programmes et aux cours. Elle fait émerger une quantité de questions fondamentales renvoyant toutes ou presque à une conception des programmes qui au-delà des exigences de logique interne qui prévalent dans l'articulation et le découpage des connaissances, des matières ou des disciplines, considère les conditions d'acquisition de ces connaissances par les étudiants. Le problème de l'apprentissage est désormais posé là où il doit l'être, au coeur même du processus de planification de l'enseignement dont il fait apparaître la nécessité de revoir les principales perspectives.

Vu sous l'angle pédagogique, la conception et l'orientation d'un programme peuvent soulever des questions de tous ordres. Par exemple: quelle stratégie mettre en place pour, au-delà des intentions généreuses formulées dans les annuaires, donner une réalité concrète et mesurable aux objectifs généraux d'un programme? Comment faire d'une liste de cours un tout cohérent et ordonnancé, en d'autres mots, comment contrer les effets de la fragmentation, de la parcellisation et de la discontinuité induits par les modes actuels d'organisation de l'enseignement, sur l'action structurante des programmes? Comment traduire en objectifs opérationnels les éléments fondamentaux d'une formation générale? Comment concilier celle-ci avec la formation spécialisée? Comment assurer l'ouverture des champs d'études sur les champs de pratique? Sur quelles bases différencier la problématique de perfectionnement des adultes, de celle de formation des jeunes? Comment assurer le développement de compétences particulières exigées par un champ de pratique et favoriser en même temps la polyvalence et la mobilité professionnelle?

Par ailleurs, en amont du processus de planification et d'évaluation, les caractéristiques de l'étudiant en tant qu'apprenant ouvrent à la préoccupation pédagogique des objets de questionnement presque innombrables. Ce questionnement est d'autant plus primordial que

la culture de l'abstraction conduit souvent les professeurs à se faire de l'étudiant une représentation mythique nourrie de leur propre archétype (l'étudiant qu'ils choisissent pour cible, donc l'étudiant idéal, devant être la copie conforme de ce qu'ils s'imaginent avoir été). La première série de questions qui doit être posée concerne évidemment les habiletés intellectuelles générales de l'étudiant: quelles sont par exemple ses capacités réelles de son raisonnement logique: quelles capacités a-t-il à analyser, à synthétiser? Quelles sont ses capacités critiques: habiletés à faire des liens, à discerner les similitudes, les oppositions? Quelles sont ses habiletés à écouter, à observer, à questionner? Quelles sont ses habiletés intellectuelles de lecture (lire pour s'informer, lire pour apprendre, etc.)? Quelle maîtrise a-t-il des procédés d'écriture, etc.?

La deuxième série de questions à poser portent sur le contexte particulier à chaque étudiant de son insertion dans le programme: quels sont les attentes, les objectifs de ce dernier vis-à-vis le programme? Comment ces attentes et ces objectifs correspondent-ils aux perspectives réellement offertes par le programme? Quelle connaissance l'étudiant a-t-il véritablement des orientations du programme, de ses objectifs scientifiques ou professionnels, de sa méthodologie particulière, de sa démarche pédagogique, de sa structure, de ses ressources, de ses exigences, des principales aptitudes sur lesquelles il se fonde, des champs de pratique professionnelle auxquels il donne accès, etc. Sur lesquels de ces éléments particuliers se fonde la motivation de l'étudiant?

Une troisième, une quatrième et même une cinquième série de questions pourraient être posées qui viseraient à mesurer l'impact sur la démarche de connaissances de l'étudiant, de la multiplicité des activités composant son profil de formation, de la variété des approches et des méthodes qui donnent une forme à ces activités et de la panoplie des travaux personnels qui sont exigés de lui tout au cours de ses études. Quelle raison d'être aurait un tel exercice pour les professeurs réunis en groupes de concertation autour d'un programme s'il ne permettait pas d'établir hors de tout doute que l'enseignement ne peut devenir une pratique véritablement professionnelle que s'il s'insère dans

une stratégie pédagogique. Sans aucun doute, aucun changement de perspectives ne saurait être aussi déterminant sur le processus de planification de l'enseignement puisqu'il conduit à inverser le rapport dialectique traditionnel entre le programme et l'étudiant, exigeant que le premier s'ajuste désormais au second et non plus le contraire.

## 7. LA MISE EN PLACE D'UNE STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE

### 7.1 De quelques présomptions nuisibles

Concevoir une stratégie pédagogique, c'est faire la recherche constante des conditions d'enseignement qui optimalisent l'appropriation de la connaissance par l'étudiant. L'idée simple étant de renoncer à l'illusion de transmettre un capital sans mettre à la disposition des usagers des moyens et des outils pour le gérer. Une telle stratégie introduit dans l'enseignement un changement d'optique qui équivaut à la révolution copernicienne et exige de chacun dans l'université, administrateur et enseignant qu'il révise l'ensemble des présomptions sur lesquelles il fonde son action. Un bon exemple de ces présomptions à réviser peut nous être fourni par l'analyse de la manière dont on envisage de part et d'autre, aujourd'hui, la question de la taille des groupes-cours. Le point de départ du problème qui se pose est un état de fait: certains enseignements sont plus achalandés que d'autres. C'est nommément le cas de ceux qui font partie du bloc des cours obligatoires pour tous les étudiants. Il y a souvent dans ces enseignements des cours d'introduction. Face à une telle situation, les professeurs préconisent le fractionnement des populations étudiantes concernées tandis que les administrateurs favorisent leur regroupement. Les arguments considérés, de part et d'autre, sont rarement énoncés clairement sinon que pour les professeurs la supériorité du petit groupe sur le grand groupe est, sans égard aux objectifs poursuivis, indiscutable sur le plan pédagogique et que pour les administrateurs le regroupement des étudiants constitue un choix opérationnel de moindre mal pour contenir l'augmentation des coûts de l'enseignement. Les solutions de plus en plus souvent adoptées sont des solutions de compromis où ce qui est pris en compte, c'est d'abord l'impact de l'accroissement de la taille des groupes sur la charge de travail des professeurs, masquant que le véritable enjeu de la question est la personnalisation de l'enseignement. La présomption faite alors est qu'enseignants et enseignés peuvent tout aussi bien qu'autrement s'accommoder d'un enseignement de masse à condition qu'on

leur alloue des espaces suffisamment ventilés et qu'on leur fournisse une aide supplémentaire au titre de la correction des travaux. La question des objectifs liés au niveau de familiarité que l'étudiant peut avoir avec les buts que poursuit le programme ou au niveau de maîtrise qu'il peut avoir acquis des habiletés intellectuelles opératoires qu'un enseignement exige, cette question des objectifs d'apprentissage qui amènerait non pas nécessairement à renoncer à un enseignement de masse, mais bien à évaluer les exigences de la personnalisation dans le contexte global du programme, n'est pour ainsi dire jamais posée. C'est ainsi que les enseignements qui exigeraient davantage d'encadrement sont souvent dispensés dans des contextes où ils en ont le moins. Sans doute saurait-on mieux saisir que la politique administrative appliquée par l'université dans le cas des grands groupes obéit davantage à une logique d'efficience (préoccupée d'accomplir ses fonctions aux moindres coûts) qu'à une logique d'efficacité (préoccupée d'assurer la qualité des résultats) si l'on prenait davantage conscience du rôle fondamental joué par l'information, l'orientation et la formation méthodologique de l'étudiant dans un processus d'intégration des connaissances. Cette prise de conscience sur laquelle se fonde pour une large part la nécessité de stratégies pédagogiques dans l'enseignement se heurte à toute une série de représentations erronées qu'on se fait dans l'université de la culture universitaire, des programmes, des processus d'apprentissage, des capacités des étudiants, etc.

Formés à l'école de l'université, les universitaires orbitent dans un milieu dont, pour la plupart, ils ne sortent presque jamais pendant toute leur vie active. Le travail d'accumulation, d'entretien et de renouvellement du capital intellectuel dont ils sont les dépositaires les placent dans une trajectoire culturelle à part. Le besoin de se démarquer comme chercheur les enferme dans une "rhétorique scientifique" qui les confirme en même temps qu'elle les isole. La familiarité qu'ils ont acquise avec tout ce qui constitue leur champ de spécialisation leur procure une fausse compréhension du phénomène d'apprentissage lui-même fondée sur la méconnaissance de tout ce qui définit comme telle la connaissance scientifique, c'est-à-dire la

structure même du système explicatif. Aussi, arrive-t-il à beaucoup de professeurs de ne pas comprendre que les étudiants ne comprennent pas. Ils ne comprennent pas non plus l'importance des stratégies d'insertion des nouveaux étudiants dans l'université. Ils tiennent ainsi pour une perte de temps, sinon pour des manifestations de puérilité, les efforts tentés dans certains programmes pour orienter les étudiants et leur fournir une formation méthodologique de base. Sans doute faut-il voir dans le défaut d'objectiver la condition étudiante comme celle de l'apprenti qui est en situation, non pas de connaître à l'avance l'espace social dans lequel s'accomplit la pratique universitaire, mais bien de recevoir l'aide pour l'apprivoiser le plus rapidement possible, l'explication de l'illusion pédagogique qui caractérise les démarches d'enseignement actuelles.

## 7.2 Nécessité de revoir les dispositifs d'accueil et d'orientation dans les programmes

Tout se passe comme si le programme par la seule magie d'un découpage plus ou moins séquentiel, plus ou moins ordonnancé des connaissances disciplinaires avait la vertu de mettre l'étudiant d'une façon immédiate en perspective de son avenir professionnel, donc de susciter sa motivation à apprendre et de développer chez lui les habiletés intellectuelles essentielles pour progresser d'une façon qui le satisfasse dans le champ d'étude qu'il a choisi. Or des recherches menées sur le phénomène de l'abandon des études en milieu universitaire tendraient à démontrer hors de tout doute le caractère ruineux de telles présomptions. Le phénomène du décrochage a en effet une incidence plus marquée en début d'études, il est davantage la résultante de problème d'adaptation à la vie universitaire que de problèmes d'aptitudes intellectuelles:

> "In any event, only some dropouts from higher education occur because of inadequate academic performance; most dropouts are voluntary. Individuals who withdraw from college often show

> levels of academic performance that exceed those of the students who persist. Rather that arising primarly from inadequate skills, such withdrawals appear to arise from incomplete personnel integration into the intellectual and social mainstreem of institutional life"(42).

Que ce soit aux États-Unis, en France, au Québec ou ailleurs, peu d'étudiants, contrairement à ce qu'on pense généralement, ont une conscience claire des raisons qui les ont fait choisir tel profil d'études ou même telle institution plutôt que telle autre. Ils ignorent, pour une large part, ce qui les attend dans l'université et sont en général mal préparés à faire face aux exigences des études scientifiques. Ils n'ont pas non plus appris à gérer d'une façon vraiment autonome leur temps. On constate chez-eux des carences dans la formation générale:

> "vocabulaire, syntaxe, raisonnement logique, capacités d'analyse et de synthèse, expression qui créent un handicap dans l'accès à la pensée et au raisonnement scientifique, ainsi que dans la mise en oeuvre des connaissances acquises"

et une démotivation:

> "liée à l'incertitude de l'avenir, à l'absence de débouchés clairement identifiés et de véritables projets personnels"(43).

On pourrait pousser encore plus loin l'analyse des difficultés vécues par les étudiants à leur entrée à l'université. On verrait qu'ils sont touchés dans des habiletés fondamentales, par exemple, qu'ils lisent peu et qu'ils lisent mal, qu'ils accèdent rarement à une pensée personnelle, etc. Si profonds que soient pourtant ces facteurs d'ina-

daptation, on ne peut pas, sans le dessein inavouable de ne pas gêner la fonction épuratrice de la sélection naturelle, les considérer comme une fatalité.

### 7.3 L'activité d'accueil doit aider l'étudiant à se situer dans l'université et dans le programme

Les effets de handicaps que les étudiants éprouvent à leur entrée à l'université sur les abandons, les échecs et la qualité générale des apprentissages peuvent être surmontés à condition évidemment que l'université s'en donne les moyens. On ne pourra le faire qu'en adoptant des stratégies pédagogiques qui réassument l'étudiant dans sa condition d'apprenti: ce qui exige qu'on revoit en profondeur les dispositifs d'accueil dans les programmes.

Il ne suffit pas que l'université fournisse à l'étudiant, avant son admission des informations sur ses programmes et ses modes de fonctionnement pour qu'il puisse comprendre le rôle qu'il est appelé à y jouer. Si ces informations ne correspondent pas à la réalité, comme il arrive parfois, ou même si elles sont mal interprétées par lui, il risque, après avoir arrêté son choix, d'être profondément déçu. Il faut que l'étudiant puisse confronter ses propres motivations avec les objectifs proposés par le programme. Or l'émergence des motivations chez l'étudiant est souvent lente. Elles font partie d'un processus de maturation qui nécessite qu'il approfondisse la connaissance qu'il a de lui-même, de ses aptitudes, de ses capacités, des savoirs qu'il maîtrise réellement, de ses goûts, de ses aspirations, etc. Il est donc nécessaire de mettre l'étudiant, dans la phase initiale du programme, en situation de prendre la mesure de lui-même et de s'orienter en fonction des perspectives réelles qui s'offrent à lui.

Aucune autre phase du programme ne nécessite que l'enseignement soit aussi individualisé. L'encadrement doit donc y être maximum et impliquer les principales ressources qui seront appelées non seulement à expliciter le rôle qu'elles auront à jouer dans le processus de

formation, mais à prendre la mesure de l'étudiant réel. Ce sera l'occasion pour chacun de poser les diagnostics nécessaires à l'ajustement des stratégies pédagogiques. Plus l'aide fournie alors à l'étudiant sera personnalisée, plus celui-ci sera en mesure lui-même de personnaliser sa démarche tout au cours de ses études. Ce sont les effets de congruence bien connus des systèmes d'intervention "centrés sur le client". Favoriser l'insertion de l'étudiant, c'est donc mettre l'institution en mesure de le connaître et celui-ci de connaître l'institution et le mettre également en mesure d'acquérir un maximum de connaissances sur ses propres objectifs et capacités par rapport aux objectifs et aux exigences des études envisagées.

Une telle insertion ne saurait s'actualiser grâce à la seule mise en place des dispositifs d'accueil institutionnel que certaines universités ont commencé à déployer récemment à l'initiative surtout des services communautaires. Certes, ces efforts pour briser l'anonymat des premiers contacts de l'étudiant avec l'université sont louables, mais ils doivent à leur caractère d'activités parascolaires de ne pouvoir les aider que très peu à pénétrer la complexité de la condition étudiante. La fonction déterminante de l'orientation dans le processus de formation exige qu'on accorde aux objectifs qui doivent concourir à leur réalisation un poids au moins égal à celui qu'on accorde traditionnellement aux cours d'introduction disciplinaire. Les objections à l'intégration de ces objectifs dans le programme devront donc désormais être combattues par l'institution comme devraient d'ailleurs l'être toutes celles qui veulent maintenir l'hégémonie d'une discipline au détriment de la cohérence de la formation.

Peu d'étudiants développent, comme c'était le cas dans le passé, vis-à-vis l'institution universitaire qui les forme, un véritable sentiment d'appartenance. Atteintes, pour un grand nombre, de gigantisme, ce que les universités révèlent d'elles-mêmes dès l'abord, c'est leur visage bureaucratique: ayant vécu dans ses expériences scolaires antérieures sa condition étudiante dans la passivité, le nouvel arrivant s'y sent perdu et ne voit pas comment il pourrait y prendre sa place. Pour contrer ce sentiment de dépersonnalisation, on doit donc prendre

pour acquis qu'il n'est familier ni avec les structures de l'enseignement supérieur, ni avec les modes d'organisation particuliers de l'institution qu'il a choisie, ni avec l'orientation qui la caractérise, ni avec les ressources que celle-ci met à sa disposition, etc. Le premier objectif d'une activité d'accueil et d'orientation est d'aider l'étudiant à se situer dans l'ensemble institutionnel. Le second objectif qui découle du premier mais qui le dépasse en importance est de l'aider à se situer dans le programme où il a choisi de prendre place.

Pour pallier aux effets aliénants engendrés par les modes d'organisation de l'enseignement de masse, il importe, au point de départ, de rompre avec l'anonymat qui caractérise le rapport pédagogique. La façon d'y parvenir est d'associer, comme dans une exploration commune, chacun des partenaires de la mise en situation, professeurs et étudiants. L'enjeu d'une telle entreprise est un enseignement significatif et un apprentissage assuré. La mise en situation doit porter sur l'activité d'accueil et d'orientation elle-même, le département ou le module responsable du programme, le programme, les activités pédagogiques du programme et le champ de pratique professionnelle sur lequel débouche la formation; le tout aboutissant à l'établissement du cheminement personnel de l'étudiant dans le programme. On pourra consulter en annexe un des schémas d'intervention possibles.

### 7.4 Une approche participative

Pour aider l'étudiant, au-delà de ses a priori, à faire en connaissance de cause des choix cohérents avec ce qu'il est et avec la réalité du programme et à devenir, en conséquence, personnellement responsable de sa formation, les approches utilisées dans l'activité d'accueil et d'orientation doivent être essentiellement participatives. L'étudiant n'est pas seulement informé sur le programme, ses orientations, ses exigences, ses débouchés, il s'informe, enquête, analyse, dresse des dossiers, communique les résultats de ses recherches et partage ses expériences avec les autres étudiants. Mais il n'est pas laissé à lui-même ni aux seules ressources du groupe d'étudiants. Il est

informé, éclairé, conseillé, guidé, supervisé par le professeur responsable de l'activité et le groupe d'orientation du programme. Il peut compter sur l'aide de chacun des professeurs intervenant dans le programme. Il peut aussi avoir des contacts avec des praticiens et des étudiants plus avancés dans le programme. Le travail de groupe est privilégié, mais il n'exclut pas la recherche strictement individuelle, notamment dans le cadre des deux synthèses personnelles que doit rédiger chaque étudiant. Tous les résultats des travaux de groupes doivent être communiqués, discutés, débattus. La participation des intervenants peut se faire sous forme d'exposés suivis de discussions, de conférences, de tables-rondes, de débats, d'ateliers, etc. Le travail de l'étudiant peut prendre la forme d'analyses (des programmes, des syllabus de cours, etc.), de synthèses (informations reçues, etc.), d'enquêtes diverses (milieu universitaire, milieu professionnel), de dossiers (monographies professionnelles, etc.). La documentation à la disposition de l'étudiant doit être aussi large que possible: programme, syllabus, documents d'orientation (textes soumis à la commission des études), politique de stages; orientation de la recherche: rapports annuels des recherches effectuées par les professeurs; orientation méthodologique: monograhies, articles de revues, etc.; orientation de la profession: rapports de conférences, colloques, articles de revues, bulletins d'associations professionnelles, comptes rendus de travaux, expériences, répertoire de profession, le privé, le public.

L'activité d'accueil et d'orientation est une activité à très forte incidence sur la structure de gestion de programme. Elle réactualise la responsabilité qui est la sienne et rappelle le mandat qui lui est dévolu de conseiller les étudiants dans leur choix de cours et la nécessité du lien qui doit exister entre le groupe d'étudiants, le groupe de professeurs qui leur enseignent et les personnes extérieures à l'université qui rattachent le programme au milieu professionnel. Elle postule l'existence d'un collectif d'encadrement pédagogique, car elle rend indispensable que soient réassumées par chacun des professeurs qui enseignent dans le programme les orientations de celui-ci, elle exige en conséquence que soient clairement identifiés les objectifs, la méthodologie, la démarche pédagogique réellement poursuivie dans

chacun des cours, la nature, les objectifs et les exigences des activités d'apprentissage proposées aux étudiants. Elle commande enfin que soient clairement mises en évidence les corrélations qui existent entre les divers cours, de même que l'utilisation et l'impact des divers enseignements scientifiques dans la pratique professionnelle.

### 7.5 La coordination de l'activité d'accueil et d'orientation

Il est bien évident qu'une activité telle que l'activité d'accueil et d'orientation nécessite une forte coordination. Cette coordination pourrait être assumée par un groupe permanent mandaté par le comité de gestion du programme. Ce groupe d'orientation aurait la charge de définir annuellement les modalités de l'activité, de planifier l'utilisation des ressources devant y contribuer et d'apporter un soutien particulier aux étudiants dans l'élaboration de leur projet de cheminement personnel dans le programme. C'est ce groupe enfin qui devrait approuver le cheminement en question. La mise en oeuvre de l'activité suppose également qu'un document-synthèse soit préparé faisant le point sur les orientations, les objectifs, les méthodes et les approches du programme et de chacune de ses composantes et qu'il fasse l'objet d'un consensus chez l'ensemble des professeurs de sorte qu'il puisse servir aux étudiants de guide pédagogique.

L'opérationnalisation de l'activité d'accueil et d'orientation implique deux temps forts dans la concertation des ressources. Le premier précède l'activité et en constitue la préparation immédiate. Le second suit l'activité et est destiné à en établir le bilan.

Un document de travail préparé par le responsable de l'activité conjointement avec le groupe d'orientation propose les objectifs du cours, un plan détaillé de son déroulement, la description des diverses approches qui pourraient être utilisées et des contributions attendues de chacun des professeurs et des intervenants externes à l'université. Ce document fait état du matériel qui sera mis à la disposition des étudiants. L'objet de la rencontre de travail est d'établir un consen-

sus sur ces propositions et d'arrêter le calendrier définitif de l'activité. Les discussions sont consignées et le compte rendu en est remis à chacun des intervenants dans le programme.

Un document d'évaluation est préparé par le responsable de l'activité conjointement avec le groupe d'orientation. Il fait état des observations faites sur le déroulement de l'activité par le responsable lui-même, des appréciations fournies par les étudiants et des commentaires transmis par les professeurs. Il rend compte des diverses réflexions que font les membres du groupe d'orientation à partir des synthèses produites par les étudiants et comporte des propositions de rajustement. Ces diverses données sont analysées et discutées par les professeurs au cours d'une rencontre d'évaluation. Le compte rendu de ces travaux constitue le bilan de l'activité et remis à chacun des intervenants dans le programme.

Les efforts déployés pour élucider d'une part les orientations et les exigences du programme et d'autre part les objectifs et les capacités des étudiants contribuent à mettre singulièrement en relief les facteurs qui conditionnent un apprentissage effectif. Aussi, peut-on constater l'impact produit par l'activité d'accueil et d'orientation sur la planification de l'enseignement à ce que l'attention des professeurs n'est plus exclusivement polarisée sur les objets du champ d'étude, mais à ce qu'ils s'intéressent désormais à la démarche intellectuelle que l'appropriation de ces objets mêmes par l'étudiant implique. Il ne s'agit donc plus seulement de dévoiler à l'étudiant la complexité d'un champ d'étude et de l'aider à en intégrer les objectifs, mais de s'assurer, au point de départ, qu'il maîtrise suffisamment les habiletés à l'étude. La vision que l'on se fait de la formation méthodologique s'en trouve en conséquence radicalement transformée: considérée (d'une façon très hypothétique) comme un effet de l'enseignement, elle devient une exigence instrumentale de la formation.

## 7.6 Nécessité d'assurer à l'étudiant une formation méthodologique de base

Il n'est pas rare de constater que certains étudiants parviennent au terme de leurs études de premier cycle sans avoir acquis une maîtrise suffisante de leurs moyens d'expression pour rendre compte d'une façon convenable des connaissances qu'ils ont acquises. Chez quelques-uns, ces handicaps demeurent si profonds qu'on n'a pas hésité à parler à propos d'eux "de bacheliers qui ne savent ni lire, ni écrire". D'une façon plus générale, on observe chez nombre d'étudiants des difficultés persistantes à s'informer, à lire, à structurer leur réflexion, à synthétiser leur pensée, etc. L'acquisition des habiletés correspondantes à ces lacunes n'étant pas du ressort d'aucun cours, la plupart des professeurs se contentent d'en déplorer les effets sur leur rendement intellectuel. Certains enseignants en sont même si profondément impressionnés qu'ils en arrivent à réduire les exigences de la formation. Reconnaître qu'assurer à chaque étudiant une formation méthodologique de base constitue une responsabilité fondamentale de l'université est non seulement le seul moyen de mettre fin à un gaspillage insensé d'énergies et de ressources, mais de freiner la tendance actuelle à la dévalorisation de l'enseignement. Pour s'acquitter de cette responsabilité, l'université doit opérer deux transformations tout aussi essentielles: rendre obligatoires au début de chaque programme, un ou des cours qui aient pour objectif d'initier aux méthodes de travail universitaires et donner mandat à chaque professeur tout autant d'aider les étudiants à développer les moyens d'acquérir les connaissances que de leur dispenser les connaissances.

## 7.7 L'activité de formation méthodologique doit être spécifique à un champ d'étude

Comme l'activité d'accueil et d'orientation, l'activité de formation méthodologique qu'il s'agit de mettre en oeuvre n'a de véritable pertinence que si elle est spécifique à un champ d'étude. Elles constituent l'une et l'autre une mise en situation grâce à laquelle il est possible

de concevoir une stratégie pédagogique qui tienne compte des caractéristiques propres du programme et de celles des étudiants. Elles servent en quelque sorte de point d'ancrage à une démarche personnalisée de formation. L'activité de formation méthodologique se distingue donc des cours d'initiation au travail intellectuel que certaines universités ont commencé à offrir aux adultes qui effectuent un retour aux études après une assez longue interruption. L'approche, dans ces cas, est générale, c'est-à-dire qu'elle n'est pas axée sur tel champ d'étude. Les étudiants ont accepté ou ont choisi de s'y inscrire pour tester leurs aptitudes. Ils ont eux-mêmes à assurer le transfert des habiletés acquises dans un tel contexte à celui particulier de leur projet d'études. On sait que pareil transfert n'est pas facile d'autant plus que les normes, les exigences, les moyens et les pratiques pédagogiques varient d'un programme à l'autre. Sorties de leur contexte, les pratiques de travail les plus concrètes deviennent souvent vite des abstractions comme les concepts que l'on a négligé de confronter au vécu. Ne pouvant saisir la portée des efforts qu'on exige de lui, l'étudiant risque, en conséquence, de voir sa motivation s'amoindrir dans la mesure même où il fait l'apprentissage de la rigueur.

### 7.8 Une activité essentiellement pratique

L'activité de formation méthodologique est une activité essentiellement pratique. On doit la concevoir comme une sorte d'atelier où l'étudiant est amené à se situer comme travailleur du champ intellectuel que constitue le programme d'études, à en explorer l'environnement pédagogique qui doit lui permettre de le pénétrer, c'est-à-dire tout l'univers des moyens mis à sa disposition, à développer les habiletés, à maîtriser les techniques qui doivent rendre l'usage de ces moyens efficace. Le professeur définit le champ intellectuel, il organise l'environnement pédagogique, guide l'étudiant dans son exploration et l'aide à évaluer ses apprentissages. L'étudiant apprend à se familiariser avec le langage disciplinaire, c'est-à-dire à s'en faire un entendement personnel, à faire la cueillette des données, à les interpréter, à rechercher l'information, à la traiter, à présenter les résultats de

ses recherches. Il apprend à tirer parti d'un exposé, (écoute attentive, prise de notes, synthèse de l'information), à interroger lors des périodes de questions, à discuter en atelier, à être efficace dans le travail d'équipe, à lire efficacement (pour s'informer, pour se faire une opinion, pour comprendre, une théorie, une thèse). Il apprend à identifier les problématiques, à structurer sa pensée, à faire le choix de ses objets de recherche en fonction de ses intérêts personnels, de ses besoins d'apprentissage, des moyens disponibles, du temps disponible. Le professeur aide l'étudiant à faire le lien entre ses apprentissages et les exigences de la méthode scientifique, entre les habiletés qu'il développe et celles requises par la pratique professionnelle. L'étudiant doit être constamment en mesure de s'auto-évaluer. Pour ce faire, il faut que les objectifs d'apprentissage de l'activité soient clairement définis et les performances attendues de l'étudiant décrites avec précision. Chaque étudiant fait l'objet d'un suivi individuel par le professeur. Sa progression est notée sur une fiche pédagogique qui lui sert à faire le point au cours de rencontres périodiques de type tutoral.

On peut dans la mise en place de l'activité de formation méthodologique envisager tout une série d'approches. Les plus appropriées seront sans doute celles qui se rapprochent davantage des conditions concrètes d'apprentissage qui seront celles de l'étudiant tout au long de son programme d'étude. Cette mise en situation implique non seulement une centration sur le champ d'étude, mais sur l'environnement pédagogique, c'est-à-dire sur l'ensemble des moyens, cours, documents, activités, travaux par lesquels le programme tâche d'assurer la formation de l'étudiant. On peut ainsi choisir d'articuler l'activité de formation méthodologique soit sur les moyens eux-mêmes, le propos étant de mettre l'étudiant en situation de développer les habiletés correspondant à ces moyens, soit sur les habiletés requises de l'étudiant, le tout étant de mettre l'étudiant en situation de relier ces habiletés à leur contexte environnemental.

## 7.9 Une occasion pour l'enseignant de faire le point sur sa pratique pédagogique

Comme l'activité d'accueil et d'orientation, la planification de l'activité de formation méthodologique engage la responsabilité du professeur qui en a la charge, mais aussi de ceux qui sont désignés pour gérer le programme et en définitive de tous ceux qui interviennent dans celui-ci. Elle suppose une mise à jour, à chaque semestre, puisque ce sont aux pratiques pédagogiques qui ont réellement cours dans le programme que les étudiants doivent être initiés. La rigueur imposée à l'étudiant devient en effet une abstraction quand elle n'a pas pour pendant la rigueur de la démarche pédagogique adoptée par chaque enseignant. Aussi, la mise en place de l'activité de formation méthodologique doit-elle être l'occasion pour chacun des intervenants dans un programme de faire le point sur ses conceptions pédagogiques, de définir clairement les objectifs d'apprentissage et d'en arriver à un entendement commun avec ses collègues sur tout ce qui concerne le travail de l'étudiant, définition, nature de l'activité, méthodologie, ampleur, temps impliqué, modes de présentation, exigences, etc. Pareille concertation conditionne totalement le succès de l'activité et, pour une bonne part, l'implication de l'étudiant dans tout le programme. Sans elle, les efforts déployés à cette occasion risquent de n'aboutir qu'à rendre plus évidente aux yeux de ces derniers la confusion dans laquelle baignent trop souvent les pratiques pédagogiques des enseignants.

Cette confusion prend plusieurs formes. Des étudiants avouent, par exemple, au moment d'entreprendre certains travaux, ne pas trop bien avoir compris ce que le professeur attend d'eux. Si l'on examine les syllabus où doivent être consignés les modes d'évaluation, on constate en effet que pour la plupart s'ils s'étendent pourtant largement sur la description du contenu du cours, sont avares de détails sur l'orientation, les objectifs pédagogiques, la méthodologie et les modes de présentation des travaux en question. Si l'on analyse attentivement plusieurs syllabus d'un même programme, on s'aperçoit que la terminologie pour désigner les mêmes travaux varie souvent de l'un à l'autre; on peut utiliser, par exemple, plus de dix termes différents pour dési-

gner des réalités connexes, mais pourtant distinctes, comme le résumé de lecture, la synthèse de lecture, la fiche de lecture, etc. Si l'étudiant n'a pas bien saisi, par les explications données en classe (quand cela se produit), ce qui différencie ces réalités, il se résignera à "faire son possible" et si, comme c'est le plus souvent le cas, le professeur ne le corrige pas sur la forme, il prendra l'habitude de faire n'importe quoi; des analyses qui ne sont pas des analyses, des synthèses qui ne sont pas des synthèses, des plans qui ne sont pas des plans, des essais et des dissertations, qui n'en sont pas, etc. Si l'on considère maintenant les demandes formulées par les professeurs dans une perspective de mise à l'épreuve progressive des habiletés de l'étudiant, on comprendra que pour ce dernier, là encore, tout finisse par être "du pareil au même" puisque les travaux qu'on lui impose sont récurrents à tout le programme: des résumés en début de parcours, des résumés en fin de parcours, des analyses en début de parcours, des analyses en fin de parcours, etc.

Quel est le but de tous ces exercices? Quels rôles jouent-ils dans le développement des habiletés fondamentales? Y a-t-il des habiletés prérequises à d'autres? Y a-t-il des étapes dans la formation de l'étudiant où telle habileté devrait être maîtrisée? Est-ce une fatalité si tant d'étudiants parviennent au terme de leurs études sans avoir véritablement intériorisé des notions aussi fondamentales que celles d'hypothèses, de cadres théoriques, et cela après avoir effectué des dizaines de recherches? Comment devant tant de questions laissées sans réponses par les professeurs, les étudiants pourraient-ils trouver un sens à tous ces travaux qu'on leur impose sinon de satisfaire aux exigences de la notation? Comment cela n'affecterait-il pas leur motivation à l'étude? Qui d'ailleurs se préoccupe d'un cours à l'autre de les voir progresser comme apprenant? À quoi riment, pour eux, ces copies annotées qu'on leur remet à la fin d'un cours ou même à la mi-session puisqu'on les laisse sans suivi? Comment enfin, donner un sens aux milliers d'heures qu'ils consacrent au cours de leur formation à leurs travaux si personne ne se préoccupe d'en donner un au niveau de chaque cours?

L'activité d'accueil et d'orientation et celle de formation méthodologique ne seraient que des cours parmi d'autres si elles n'avaient pas justement comme fonctions de réintroduire la notion de continuité dans la formation universitaire, de fonder cette continuité sur la nécessité de donner de la cohérence à l'apprentissage de l'étudiant, de rendre les professeurs co-responsables de cette cohérence, de les amener en conséquence, à prendre eux-mêmes l'initiative des transformations qui s'imposent. De ces transformations, celle qui sera sans doute la plus fondamentale, concerne le rapport individualisant que les professeurs entretiennent les uns avec les autres, en tant qu'enseignants, rapports destinés à refléter, sinon à affirmer leur haut niveau de spécialisation. Puisqu'il s'agit de considérer le programme comme un lieu unitaire de formation et l'apprentissage de l'étudiant comme le pôle intégrateur du programme, il faudra en effet que les professeurs développent des solidarités nouvelles et adoptent comme base permanente de concertation des stratégies pédagogiques communes. Si de telles solidarités s'établissent effectivement et qu'elles ont pour objet les objectifs du programme, alors l'université aura pour l'essentiel fait ce qu'elle doit faire pour assumer pleinement sa mission éducative. Le reste suivra.

ANNEXE

# SCHÉMAS D'INTERVENTION POSSIBLES

1. L'ACTIVITÉ D'ACCUEIL ET D'ORIENTATION

Objectif:

Aider l'étudiant à se situer dans son environnement pédagogique.

. Les objectifs spécifiques de l'activité
. La méthodologie proposée
. Les modes d'évaluation
. Le profil des participants à l'activité:

| **Le professeur** | **L'étudiant** |
|---|---|
| Son champ de spécialisation, ses domaines de recherche, ses liens avec les milieux professionnels. | Ses antécédents scolaires, ses antécédents professionnels, ses objectifs de formation, ses ressources personnelles, etc. |

. Les rôles dévolus à chacun dans l'activité.

2. LE DÉPARTEMENT OU LE MODULE

Objectif:

Aider l'étudiant à connaître son milieu d'insertion.

Identification et analyse des:

. Fonctions, rôles et services du département ou du module
. Rôles du directeur de département ou de module
. Le conseil ou comité du programme ou du module: composition, rôles et questions à l'étude.

3. LE PROGRAMME

Objectif:

Aider l'étudiant à se situer dans le programme.

Identification et analyse de

. L'orientation générale du programme
. Ses objectifs scientifiques
. Sa démarche pédagogique
. Sa méthodologie générale
. Sa structure: cours obligatoires, cours optionnels, droits et devoirs des étudiants, etc.

Confrontation des connaissances acquises par chaque étudiant sur le programme avec ses

. Attentes
. Objectifs personnels
. Objectifs professionnels
. Ressources personnelles et professionnelles (expérience)
. Rédaction d'une synthèse personnelle, etc.

4. LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES DU PROGRAMME (COURS)

Objectif:

Aider l'étudiant à se situer par rapport à chaque cours du programme.

Identification et analyse des

. Types d'activités offertes:

| |
|---|
| cours magistral, cours pratique, atelier, laboratoire, stage, séminaire, travaux pratiques, recherche, enquête, intervention, projet, lectures dirigées, activités de synthèse, etc. |

. Du contenu de chaque activité
. De leurs objectifs (scientifiques, professionnels, pédagogiques).

. De leur méthodologie
. De leur approche pédagogique
. Des connaissances et des habiletés pré-requises
. De la place occupée dans la séquence des cours
. De leur cohérence par rapport aux objectifs du programme
. Des exigences académiques
. Des activités d'apprentissage (travaux exigés des étudiants)
. Des modes d'évaluation
. Des ressources impliquées: champ de spécialisation, domaine de recherche, liens avec les milieux professionnels.

5. LE CHAMP DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Objectif:

Aider l'étudiant à se situer par rapport aux débouchés professionnels qui s'offrent à lui.

Identification et analyse des

. Milieux d'intervention
. Des divers intervenants: statuts, rôles, etc.
. Des exigences et contraintes particulières
. Des activités qui préparent directement à la pratique
. Des habiletés que les étudiants en situation professionnelle possèdent déjà
. Des nouvelles avenues à explorer
. Etc.

Confrontation des connaissances acquises par chaque étudiant sur le programme, sur les activités pédagogiques du programme, sur le champ de la pratique professionnelle avec ses

. Nouvelles attentes
. Objectifs personnels et professionnels

. Ressources personnelles et professionnelles

- Rédaction d'une seconde synthèse personnelle
- Confirmation du choix relatif au programme

6. LE CHOIX D'UN CHEMINEMENT DANS LE PROGRAMME

Objectif

Aider l'étudiant à évaluer ses besoins d'apprentissage et à établir son cheminement dans le programme.

Identification et analyse par l'étudiant de son profil d'intérêt dans le programme en tenant compte de

. Ses objectifs personnels et professionnels
. Des exigences du milieu d'intervention.

Vérification de la pertinence de l'orientation et de celui des activités par le diagnostic de:

. Ses compétences par rapport aux connaissances et aux habiletés pré-requises
. Ses aptitudes par rapport aux voies d'apprentissage privilégiées dans le programme: raisonnement logique, expérimentation, conception, production, exécution, etc.

Établissement du cheminement personnel dans le programme dans lequel pourraient prendre place des activités de mise à niveau.

Approbation du cheminement de l'étudiant par le comité d'orientation du programme.

## RÉFÉRENCES


1) Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Livre troisième: les étudiants à l'université. Rapport - mai 1979, Gouvernement du Québec, p. 150.

2) Le fait que les spécialistes des services de pédagogie ne soient jamais appelés ou presque à participer, à titre privilégié, à la planification de l'enseignement universitaire montre combien peu l'université prête de valeur d'usage au savoir qu'elle produit elle-même.

3) Association of American Colleges. "Integrity in the College Curriculum. A Report to the Academic Community". February 1985, p. 6.

4) Commission d'étude sur les universités, op. cit., p. 53.

5) Id.

6) Ibid. p. 101.

7) Commission d'étude sur les universités. Comité de coordination. Rapport - mai 1979, Gouvernement du Québec, p. 136.

8) Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'organisation universitaire. Livre troisième: les étudiants à l'université. p. 44.

9) Id.

10) Ibid. p. 41

11) Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Livre deuxième: l'organisation et la gestion à l'université. Rapport - mai 1979, p. 31.

12) Id. p. 19.

13) Ibid. p. 8.

14) Association of American Colleges. Op. cit. p. 10.

15) Blondin, Denis. L'investissement pédagogique: Étude des perceptions des professeurs de la faculté des Arts et Sciences de l'Université de Montréal. Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1977, p. 91.

16) Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'université et la société québécoise. L'Université et la Société: une interdépendance à redéfinir. Rapport - mai 1979, p. 7.

17) Commission d'étude sur les universités. Comité de coordination. Rapport - mai 1979, pp. 27-28.

18) Réflexion sur l'avenir de l'université au Québec. Rapport d'un groupe indépendant composé d'universitaires et de représentants des secteurs public et privé au Comité exécutif de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, février 1985, p. 13.

19) Commission d'étude sur les universités. Comité de coordination. Rapport - mai 1979, p. 45.

20) Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'université et la société québécoise. Rapport - mai 1979, p. 7.

21) Blondin, Denis, op. cit., p. 108.

22) Association of American Colleges. Op. cit., p. 11.

23) Blondin, Denis. Op. cit., p. 81.

24) Id. pp. 81-82.

25) Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Livre deuxième: l'organisation et la gestion de l'université. Rapport - mai 1979, p. 76.

26) Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'université et la société québécoise. p. 66.

27) Commission d'étude sur les universités. Comité sur l'organisation du système universitaire. Livre troisième. p. 44.

28) Association of American Colleges. Op. cit., p. 11.

29) Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'université et la société québécoise. p. 31.

30) Id.

31) Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Livre deuxième, p. 50.

32) Commission d'étude sur les universités. Comité de coordination. p. 108.

33) Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Livre troisième. p. 48.

34) Association of American Colleges. Op. cit., p. 12.

35) Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Livre troisième, p. 48.

36) Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Livre deuxième, p. 57.

37) Id. p. 79.

38) Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Livre troisième, p. 48.

39) Id. p. 80.

40) Commission d'étude sur les universités. Comité sur l'organisation du système universitaire. Livre deuxième, p. 79.

41) Id. p. 79.

42) Studying Student Attrition. Ernest T. Pascarelli, Editor. "New Direction for Institutional Research", no 36, Dec. 1982, p. 7.

43) Expérience de rénovation pédagogique en première année du DEUG. Université scientifique et médicale de Grenoble. Premier cycle. P. Arnaud. Mai 1983, p. 2

Gouvernement du Québec
Conseil
des universités

**Questions sur lesquelles nous aimerions connaître votre opinion**

1- Avant toute autre chose, le Conseil aimerait connaître vos réactions à l'analyse de l'enseignement de premier cycle qu'on trouve dans les deux textes ci-joints. Croyez-vous par exemple, qu'il y a effectivement une trop grande spécialisation des programmes? Que l'accent est beaucoup trop mis sur un savoir cloisonné, sans recul, souvent sans esprit critique? Estimez-vous que l'accent mis sur la recherche dans la carrière des professeurs a amené une certaine désaffection pour la fonction enseignement? Pensez-vous que le programme joue effectivement le rôle intégrateur qui devrait être le sien? Que l'encadrement des étudiants est adéquat? Jugez-vous que la formation des étudiants est suffisante lorsqu'ils entrent à l'Université?

2- Les deux textes mettent l'accent sur la nécessité d'une véritable politique institutionnelle de la formation de premier cycle, votre établissement est-il doté d'une telle politique? Quels sont les objectifs généraux de cette politique? Contient-elle des indications claires sur le degré souhaitable de spécialisation, d'interdisciplinarité et sur l'accent à mettre sur la formation de base et sur le développement d'attitudes critiques? Quelles sont les instances responsables de son application?

3- Votre université confie-t-elle la gestion de ses programmes à des comités capables de susciter les collaborations requises? Ces comités sont-ils disciplinaires? Sont-ils en mesure d'élaborer une réelle stratégie pédagogique?

4- Il est de notoriété publique que les étudiants éprouvent souvent de sérieuses difficultés de communication, que leur maîtrise de la langue est souvent déficiente, que fait votre université pour remédier à cette situation? Selon vous, comment les étudiants perçoivent-ils ces problèmes?

5- Si vous adoptiez une politique de la formation de premier cycle qui se rapproche de celle préconisée dans les textes ci-joints, seriez-vous portés à revoir vos exigences d'entrée ou à redéfinir les profils de formation attendus des diplômés des collèges? Dans quel sens?

6- Par ailleurs, avez-vous cherché à développer des moyens de vérifier les progrès de vos étudiants dans le développement de certaines qualités de base que vous jugez essentielles ou importantes, sens critique, aptitude à communiquer par exemple? Ainsi, utilisez-vous ou pensez-vous utiliser des examens ou des tests "à valeur ajoutée" (value added tests) comme le font certains établissements américains?

7- Diriez-vous que la formation professionnelle constitue un cas suffisamment distinct pour que les politiques de formation au premier cycle en tiennent compte explicitement? Est-ce déjà le cas chez vous?

8- Votre université procède-t-elle régulièrement à l'évaluation de ses programmes de 1er cycle? Dans le cadre de ces évaluations, prend-elle en considération les cheminements des étudiants, leur taux d'échecs et d'abandons et la raison de ces échecs et de ces abandons? S'informe-t-elle de leur taux de placement, du degré de satisfaction des employeurs?

9- Quelle place occupe l'enseignement dans la carrière de vos professeurs? Vos politiques de recrutement et de promotion tiennent-elles compte de leur habileté en ce domaine? Sont-ils régulièrement évalués sous cet angle? Disposez-vous de moyens pour leur venir en aide? La capacité d'enseigner est-elle une chose que vous cherchez à développer chez vos futurs docteurs?

10- Il a maintes fois été rapporté que des cours très importants pour le développement des étudiants sont régulièrement confiés à des professeurs inexpérimentés ou à des chargés de cours; les cours de première année par exemple, sont souvent dispensés par des chargés de cours, alors qu'ils sont déterminants pour le jeune étudiant. Votre université a-t-elle des politiques à cet égard? Accorde-t-elle de l'importance à cette question? Lorsqu'elle doit utiliser des chargés de cours ou des professeurs sans expérience, s'assure-t-elle qu'ils sont bien encadrés et supervisés par des professeurs seniors?

11- Les étudiants se plaignent souvent du manque de disponibilité de leurs professeurs? Accordez-vous une attention particulière à cette question? En tenez-vous compte dans la promotion des professeurs?

Sainte-Foy, le 18 décembre 1986

# CONSULTATION DES UNIVERSITÉS SUR LE 1er CYCLE

## Consultation

Le 18 décembre 1986, M. J. L'Ecuyer a écrit aux universités pour les inviter à transmettre leurs commentaires sur les documents de MM. B. Bonin et R. Brunet. À sa lettre M. L'Ecuyer joignait ces deux documents ainsi qu'une "grille de lecture" (série de 11 questions).

## Réponses des universités

(Classées par ordre chronologique)

Université du Québec (6 février, 15 juin, 9 décembre 1987)

Lettres de M. G. Boulet pour indiquer que l'UQ n'entend pas réagir dans l'immédiat ayant fort à faire avec l'organisation de son Colloque sur le 1er cycle (4 et 5 novembre 1987) et les suites à y donner. Souligne que ce colloque montre l'intérêt de l'UQ pour les questions soulevées par M. L'Ecuyer. Ajoute que les Actes du colloque lui seront envoyés.

École Polytechnique (24 février 1987)

Transmission de 3 documents internes, dont "Préparer aujourd'hui les ingénieurs pour la société de demain: le projet de l'École Polytechnique de Montréal" (pp. 7 à 9 sur les objectifs retenus pour le 1er cycle).

Université de Montréal (13 avril 1987)

- Réactions (au document de M. Brunet seulement),
- 1 document interne: "Orientations des études à l'Université de Montréal" (des parties y sont consacrées au 1er cycle: choix de grands objectifs, identification d'obstacles, élaboration de remèdes).

Université de Sherbrooke (30 avril 1987)

Transmission d'un document interne: "Choisir et exceller - Pour un plan de développement à l'Université de Sherbrooke" (Plusieurs aspects de la problématique du 1er cycle y sont abordés).

UQAM (3 août 1987)

- Réactions de l'UQAM,
- 6 documents internes, dont:

  . "Philosophie et objectifs généraux du 1er cycle" (U.Q. 1974),

. "La relance du 1er cycle universitaire: un projet commun aux universités et aux collèges" (1987, exposé du recteur Cl. Corbo).

Université Laval (22 septembre 1987)

- Réactions de l'Université Laval,

- 8 documents internes, dont quelques documents sur les orientations du 1er cycle privilégiées à l'Université Laval.

Université McGill (8 février 1988)

- Réactions de l'Université McGill (documents donnant la réaction globale de l'administration centrale, puis les réponses de facultés, départements et professeurs à chacune des 11 questions de M. L'Ecuyer).

Université Concordia (23 mars 1988)

- Réactions de l'Université Concordia,

- 1 document interne (transmis avant la consultation de déc. 86): "General Education in the Arts and Sciences - Report of the Task Force on Core Curricula (1982-83) - Faculty of Arts and Science".

Résumés des réponses reçues

Page

- École Polytechnique ..... 3
- Université de Montréal ..... 5
- Université de Sherbrooke ..... 8
- UQAM ..... 11
- Université Laval ..... 17
- Université McGill ..... 22
- Université Concordia ..... 32

## ÉCOLE POLYTECHNIQUE (réponse du 24 février 1987)

1. Lettre de M. Roland Doré, directeur de l'É. Polytechnique

- "depuis plusieurs années l'École Polytechnique de Montréal s'est aussi interrogée sur les objectifs des études de 1er cycle, sur les faiblesses des étudiants au plan de la communication, sur la formation des nouveaux professeurs en pédagogie et sur l'évaluation des enseignants de 1er cycle".

- "les nouveaux programmes de 1er cycle implantés en 1983 comprennent tous, en 1re année, un cours obligatoire de communications écrites et... une attention particulière est apportée à la qualité des présentations orales et des rapports écrits".

2. Documents transmis

2.1 "Préparer aujourd'hui les ingénieurs pour la société de demain: le projet de l'École Polytechnique de Montréal" (1984).

Pages 7 à 9 sur "Les objectifs de la formation au 1er cycle".

Après un débat vigoureux "entre les partisans d'une formation plus ou moins spécialisée et ceux d'une formation de généralistes où seraient principalement acquises les connaissances scientifiques et techniques fondamentales", la seconde approche a été retenue. Objectifs de cette formation générale:

- "connaissance solide des mathématiques, des sciences fondamentales, des sciences appliquées",

- "maîtrise accomplie de l'approche expérimentale",

- "expérimenter les techniques de communication écrite et orale",

- familiariser l'étudiant "avec la démarche du désign et de la gestion de projet",

- développer l'aptitude à la conception, à l'innovation et à faire face aux situations nouvelles,

- rendre l'étudiant "en mesure de porter un jugement critique du rôle de la science et de la technologie dans la société et de leur impact sur la qualité de la vie".

2.2 "Programme de formation à la pédagogie universitaire destiné aux nouveaux professeurs" et "Atelier de perfectionnement pédagogique destiné aux chargés de cours", Service pédagogique de l'É. Polytechnique, 1984

Ces deux programmes ont été approuvés par la direction de l'É. Polytechnique en février 1984.

Le premier revêt un caractère obligatoire et intervient durant la première année d'enseignement du nouveau professeur. Il comporte 3 volets totalisant environ 115 heures:

- intégration à l'É. Polytechnique (15 heures de rencontres, de visionnement, de lectures),
- information théorique en pédagogie et psychologie de la connaissance (40 heures de séances d'information),
- consultation pédagogique individuelle (20 heures de consultation par cours).

Le second revêt un caractère facultatif et vise essentiellement, au moyen d'un atelier de perfectionnement de 3 heures, à l'amélioration de la pratique de l'exposé magistral.

2.3 "Politique relative à l'évaluation de l'enseignement", É. Polytechnique, 1986

Cette politique, adoptée par l'É. Polytechnique en mars 1986, "vise à doter l'École d'un ensemble de pratiques pour régulariser l'emploi des questionnaires d'évaluation" des professeurs et chargés de cours remplis par les étudiants.

**N.B.:** L'évaluation des chargés des cours n'est pas obligatoire.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (réponse du 13 avril 1987)

1. Lettre de M. René Simard, vice-recteur aux études

- "Je me réjouis de constater que dans les deux cas (documents de MM. Bonin et Brunet), les réflexions du Conseil rejoignent les préoccupations de l'Université de Montréal".

- Signale, en réponse à la question no 8 de la grille de lecture de M. L'Ecuyer, que leur Bureau de recherche institutionnelle a mis en marche à l'automne 1987 un projet "dossier cohorte", destiné à permettre de suivre le cheminement des étudiants.

2. "Commentaires de l'Université de Montréal sur le document de Roland Brunet"

- "À l'Université de Montréal, un groupe de professeurs, avec l'appui de la direction procède actuellement, au moyen d'un sondage auquel plus de 700 professeurs de carrière ont déjà répondu, à une vérification des attitudes et des perceptions des professeurs sur la place et l'importance de l'enseignement dans leur carrière et dans la vie de l'Université. Les résultats de ce sondage seront confrontés avec ceux d'une recherche... effectuée l'an dernier par Denis Blondin et qui montre... que les professeurs de l'Université de Montréal tendent de plus en plus vers l'équilibre... entre l'enseignement et la recherche".

- Point de désaccord avec le document de R. Brunet: "l'Université de Montréal ne croit pas qu'il y ait lieu d'opposer de façon aussi marquée... la recherche et l'enseignement universitaires".

- L'U. de Montréal "souscrit à deux conclusions majeures de ce document":

  . "il est urgent de "revaloriser les fonctions de gestion et de réflexion sur les programmes", pour que ceux-ci ne soient plus "l'expression des intérêts disciplinaires, mais de la recherche d'une conception approfondie de ce que devrait être une formation de premier cycle"";

  . "il n'y a qu'une seule façon de poser le problème de la pédagogie à l'université sans tourner en rond, c'est de le faire en termes institutionnels". L'U. de Montréal rappelle qu'elle est l'une des rares universités du Québec à avoir conservé son Service pédagogique.

3. "L'orientation des études à l'Université de Montréal", vice-rectorat aux études, 1987, 16 pp. + 6 annexes volumineuses

- À la p. 3, il est reconnu que "l'Université de Montréal dans bien des cas souffre de la surspécialisation de ses programmes".

- Les objectifs du 1er cycle retenus par l'U. de Montréal:

"fournir une formation... plus générale et universelle qui dépasse la simple solution de problèmes immédiats ou encore la fabrication d'une main-d'oeuvre spécialisée susceptible de résoudre sur-le-champ des problèmes pointus". (p. 4)

> "La réalisation d'un tel objectif dans le cadre de la tendance actuelle vers une formation universitaire très spécialisée, ne sera possible que dans le contexte d'une ouverture disciplinaire des programmes qui permette à l'étudiant d'acquérir une culture fondamentale dont les principales exigences sont les suivantes:

. "La maîtrise des langages primordiaux" (langue maternelle lue, parlée, écrite; langue seconde; langage mathématique et informatique; langage artistique).

. "Le développement de la conscience historique",

. "L'acquisition d'une capacité de réflexion",

. "La culture scientifique".

- Deux moyens retenus pour l'atteinte de ces objectifs généraux:

. ouverture et décloisement des programmes,

. réduction des banques de cours.

- Ouverture des programmes:

. obstacles:

* échappant à l'influence de l'université: ex.: formation antérieure de l'étudiant,

* indirects: ex.: capacité d'accueil limité des cours, distance, conflit d'horaires, qualité des cours de service, régimes pédagogiques différents,

* inhérents à la conception des programmes (ceux auxquels veut s'attaquer la Commission des études):

  o "La spécialisation hâtive",

  o "Restreindre l'acquisition des disciplines connexes à l'acquisition des seules notions ou habiletés instrumentales",

- "L'absence de formation dans les disciplines ou champs d'étude qui s'intéressent au même objet que le programme choisi";
- "L'homogénéité (trop forte) d'un programme".

. mesures prises:

* adoptées par la Sous-commission du premier cycle: toute une série de mesures s'attaquant aux obstacles inhérents à la conception des programmes (pp. 10 et 11),

* évaluation périodique des unités d'enseignement et de recherche (cf. plus loin),

* mesures administratives envisagées relativement aux obstacles indirects: distance, horaires, salles de cours, etc.

. échéancier:

rapport d'étape prévu "d'ici douze mois".

- Réduction des banques de cours:

. objectifs: réduire de 25% "la panoplie des cours offerts",

. obstacles: "plutôt de nature administrative et liés, dans une large mesure, à la décentralisation et à l'autonomie des unités",

. série de mesures adoptées dont, au départ... l'établissement de relevés des cours offerts par unité administrative, distinguant les cours effectivement donnés,

. échéancier: rapport d'étape pour janvier 1987, planification étalée sur 5 ans.

- Évaluation périodique des unités d'enseignement et de recherche:

Un bureau d'évaluation a déjà été créé, des unités sont en cours d'évaluation et l'objectif est l'évaluation de toutes les unités selon une périodicité de cinq ans.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (réponse du 30 avril 1987)

"Choisir et exceller - Pour un plan de développement de l'Université de Sherbrooke" (1987)

Dans ce document, adopté par le Conseil d'administration de l'U. de Sherbrooke le 27 avril 1987, deux sections sont consacrées aux grands objectifs à privilégier au 1er cycle:

2.2 "Promouvoir une formation disciplinaire élargie et de qualité"(1) (pp. 20 à 24)

- contexte:

  . "le Comité d'étude sur l'avenir de l'Université de Sherbrooke a proposé, pour le 1er cycle, un type de formation faisant une large place à la formation générale(2). C'est sans doute la vision du Comité d'étude qui a suscité, à l'intérieur de l'Université, les réactions les plus nombreuses et les plus diverses, allant de l'accueil le plus enthousiaste... aux nuances les plus prudentes, quand ce n'était pas l'opposition la plus farouche".

  . "La société s'attend à ce que la formation reçue au 1er cycle prépare soit à l'exercice d'une activité professionnelle ou d'une fonction sociale, soit à la poursuite d'études de 2e et 3e cycle... Après avoir pendant longtemps réclamé des diplômés universitaires possédant surtout des compétences techniques, le marché du travail a tendance aujourd'hui à requérir en plus des étudiants ayant acquis, dans leur discipline ou leur champ d'études, des connaissances et des aptitudes de base qui leur permettent une plus grande adaptabilité au changement".

  . "C'est à l'ordre collégial que la société québécoise... a confié le mandat de la formation générale des jeunes québécois... L'Université doit compléter la formation reçue antérieurement et parfois y pallier comme c'est le cas de la connaissance du français parlé et écrit".

- Deux grandes orientations retenues (au 1er cycle):

  . "une formation disciplinaire élargie":

  "Par formation disciplinaire élargie, il faut entendre une formation qui intègre à la fois les principales connaissances

1. S'inscrit dans le chapitre 2: "Les orientations générales".

2. Dans le cadre de son rapport "L'avenir de l'Université de Sherbrooke", soumis à l'U. de Sherbrooke le 29 février 1984.

dont est constitué une discipline ou un champ d'études et qui sont nécessaires à sa cohérence et à sa validité, mais aussi des connaissances empruntées à d'autres disciplines, ayant un lien approprié avec la discipline ou le champ d'études du programme et susceptibles d'élargir l'horizon de l'étudiant et d'améliorer d'autant son emprise sur le réel".

"Il ne s'agit donc pas d'accentuer le caractère de spécialisation de la formation disciplinaire qui se pratique déjà à l'Université de Sherbrooke... sans risquer (pour autant) de sombrer dans le piège d'une formation générale indifférenciée".

"Les facultés sont invitées à déterminer, pour chacun des programmes dont elles ont la responsabilité, l'importance qu'elles accorderont aux éléments "extradisciplinaires"... particulièrement à l'occasion de l'élaboration de nouveaux programmes ou de la révision des programmes existants".

. "une formation de qualité":

* "qui met l'accent sur les méthodes, les processus, les modes d'accès à la compréhension et au jugement qui caractérisent toute forme d'étude",

* "qui prépare à la spécialisation par l'assimilation des outils de base d'une discipline";

* "qui comprend non seulement l'acquisition de connaissances mais également le développement d'habiletés intellectuelles qui permettront au diplômé de s'adapter continuellement à l'évolution des connaissances".

**N.B.:** "Cette réalité s'étend aussi à la qualité de la prestation de l'enseignement donné par le professeur à ses étudiants et qu'il faut assurer et améliorer".

3.1 "La formation au 1er cycle"(1) (pp. 29 à 34)

"Objectifs prioritaires" retenus:

- "Instaurer un mécanisme d'évaluation des programmes".

- "Procéder au rappel sélectif de programmes en vue de les évaluer

  . quant à la qualité, par un examen de leur cohérence interne entre les besoins à satisfaire, les objectifs pédagogiques, les activités et les ressources,

  . quant à la pertinence, en fonction des besoins de la société, des priorités de l'établissement, de l'originalité et de la cohérence par rapport aux autres universités du réseau, de l'attrait pour la clientèle".

1. S'inscrit dans le chapitre 3: "Les objectifs prioritaires".

- "Revoir la politique d'éducation permanente et son application dans tous les programmes".

- "Développer des outils d'évaluation de l'enseignement. Accroître l'impact des activités éducatives sur l'apprentissage des étudiants par des activités de perfectionnement liées à la pédagogie universitaire".

- "Poursuivre ou entreprendre les études de faisabilité en vue d'étendre le régime coopératif".

- "S'assurer que chaque étudiant, quel que soit sa discipline ou son champ d'études, puisse exprimer correctement ses connaissances acquises à l'université, grâce

  . à l'élaboration et à l'administration d'un test de français écrit de niveau universitaire, et

  . à la mise en oeuvre d'activités pédagogiques de rattrapage permettant à l'étudiant, le cas échéant, de combler ses lacunes en ce domaine".

- "Mettre en place une structure opératoire pour optimiser l'éducation des adultes dans l'ensemble de l'Université".

UQAM (réponse du 3 août 1987)

1. "Réactions de l'Université du Québec à Montréal à la consultation du Conseil des universités sur les problèmes reliés à la formation de premier cycle."

- Intérêt de l'UQAM pour les questions abordées dans les textes de MM. Bonin et Brunet; attesté, par exemple, par le colloque "Sur les études de premier cycle à l'UQAM" prévu pour les 29, 30 et 31 octobre 1986 et reporté à une date ultérieure à cause de la grève étudiante au début de 1986-87.

- "trois pièges susceptibles de bloquer toute réflexion fructueuse sur les études de premier cycle", selon les personnes consultées à l'interne par l'UQAM:

  . "la tentation de réduire la portée de l'ensemble des questions soulevées à une simple question de ressources financières",

  . "l'envie de rejeter sur d'autres ordres d'enseignement, notamment sur le niveau collégial, l'entière responsabilité des insuffisances que présentent les étudiants sur le plan de l'acquisition des habiletés de base ou d'une culture générale suffisante.",

  . "négliger le contexte extérieur à la réalité proprement universitaire" comme, par exemple "le travail à temps partiel pour la majorité des étudiants à temps complet et le travail à temps complet pour la grande majorité des étudiants à temps partiel".

- Les avis des personnes consultées à l'interne par l'UQAM se sont groupés autour de 3 thèmes majeurs:

  . le problème de la spécialisation des études de premier cycle et sa relation avec les pratiques de l'enseignement collégial:

    * "les intervenants considèrent que les programmes universitaires sont très spécialisés, que les étudiants manquent de culture générale et que, parfois, au terme de leurs études de premier cycle, certains n'ont pas réussi à développer de façon satisfaisante des habiletés aussi essentielles que celle de la lecture, de l'écriture ou même, plus fondamentalement, celle du raisonnement logique.";

    * les objectifs du 1er cycle préconisés dans le document américain "Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community" ne peuvent être retenus tels quels pour le Québec, étant donné la spécificité de son système éducatif et plus spécialement l'existence du Cégep;

    * le partage des responsabilités suivant, proposé entre le Cégep et l'université par la Commission Angers, n'est pas atteint:

"Les cégeps, dans le secteur général, développent jusqu'à l'optimum la formule des larges concentrations qui introduisent aux grands ensembles de la tradition intellectuelle plutôt qu'à des spécialités;

les universités donnent au premier cycle une part plus importante aux spécialités mais toujours dans le cadre d'une formation générale."

* la méthode utilisée par M. Bonin dans son document pour l'identification des programmes spécialisés (une seule classification CLARDER) serait à affiner.

. La place de l'enseignement au premier cycle dans la tâche professorale:

* "il est apparu souhaitable que la valorisation de l'enseignement au premier cycle ne passe pas par une dévalorisation proportionnelle de l'implication dans des activités de recherche.";

* "plusieurs départements de l'UQAM ont déjà pris des mesures pour atténuer la portée d'une trop forte concentration des énergies sur les études supérieures et la recherche, notamment en faisant obligation à tous les professeurs d'enseigner au premier cycle, et, particulièrement, d'assumer des cours du tronc commun."

. Le rôle des programmes:

* L'une des caractéristiques originales de l'UQ - la double structure département/module - avait notamment pour but l'atteinte de l'un de ses objectifs centraux: une formation de 1er cycle interdisciplinaire. Or, la consultation à l'interne a révélé que les professeurs ne tiraient pas suffisamment partie des possibilités offertes par cette double structure.

- Poursuite des travaux:

. par l'UQAM: elle a annoncé, dans son Plan triennal 1985-88," sa volonté de mener une réflexion sur les objectifs généraux et les structures de ses programmes de premier cycle." Entre autres mesures prises, un sous-comité a été "chargé de réaliser une étude portant sur les objectifs et formats des programmes de formation et sur les conditions d'une collaboration véritable des professeurs de différents départements dans la formation des étudiants.";

. par le Conseil des universités: l'UQAM lui suggère:

* d'associer le Conseil des collèges à sa démarche de réflexion sur le 1er cycle;

* d'entreprendre "un certain nombre de recherches de portée générale", l'UQAM se disant disposée à y participer;

* d'instituer "un mécanisme permettant de suivre les travaux effectués par les universités et d'échanger systématiquement les informations entre ces dernières."

2. Documents transmis

Entre autres:

2.1 "Philosophie et objectifs généraux du 1er cycle "(Vice-présidence à l'enseignement de l'Université du Québec, 1974, 15 pp.)

- Finalités du 1er cycle pour l'UQ:

"Ainsi, en plus de préparer en fin de cycle, soit à l'exercice d'une profession conforme à ce niveau, soit aux études avancées par l'acquisition d'un "corpus" de connaissances suffisamment constitué dans une discipline ou un champ d'études, le premier cycle doit d'abord respecter une double finalité inextricablement liée:

. du point de vue scientifique, porter une attention particulière à la méthodologie et aux fondements aussi bien théoriques qu'empiriques de la discipline ou du champ d'études, et assurer ainsi les assises nécessaires pour suivre l'évolution des connaissances;

. du point de vue de l'apprentissage, viser par des activités pédagogiques appropriées à l'affirmation des qualités suivantes:

* au plan intellectuel, rendre l'étudiant assez autonome pour poursuivre ses études, assez polyvalent pour relier sa problématique à celle d'autres spécialités et suffisamment critique pour analyser scientifiquement les situations sociales, les argumentations et les idéologies;

* au plan volitif, permettre à l'étudiant d'identifier des attitudes d'ordre éthique pour l'exercice de la profession, pour la pratique de la science et pour la conduite de la vie; d'ordre esthétique pour les activités culturelles;

* au plan social, rendre l'étudiant capable de comprendre l'évolution de la société et d'y intervenir efficacement par sa compétence professionnelle ou scientifique." (p. 12)

- Objectifs généraux du 1er cycle pour l'UQ:

"Au terme de son 1er cycle, l'étudiant devrait avoir suffisamment développé, dans et par sa discipline ou son champ d'études, les qualités suivantes:

. L'autonomie: c'est-à-dire la capacité de diriger lui-même sa démarche intellectuelle et de suivre l'évolution ultérieure des connaissances dans sa discipline, son champ d'études ou sa profession.

. La communication: c'est-à-dire la capacité de rendre accessible les ressources et les instruments de sa discipline ou de son champ d'études et la capacité de profiter des ressources et des instruments de disciplines ou de champs d'études connexes au sien.

. L'esprit critique: c'est-à-dire la capacité d'analyser scientifiquement les argumentations et les idéologies, et la capacité de faire une lecture critique des situations sociales, culturelles et politiques de son milieu de vie.

. La créativité: c'est-à-dire la capacité de donner d'autres dimensions à son objet d'études en lui associant de nouveaux éléments et en questionnant ses finalités, et la capacité de participer à la transformation de la société et au renouvellement des valeurs.

. La mobilité: c'est-à-dire la capacité de s'adapter aux situations changeantes de la société et aux pratiques nouvelles de sa profession.

. Le service à la communauté: c'est-à-dire la capacité de traduire constamment sa formation et ses connaissances en une contribution sociale valable, compte tenu des divers besoins de son milieu de vie." (p. 15)

- La spécialisation: le document de l'UQ se propose de préciser ce que désigne ce terme au Cégep, au 1er cycle et aux cycles supérieurs:

  . au Cégep: après avoir rappelé que la Commission royale d'enquête sur l'enseignement assignait au Cégep la tâche de maintenir l'équilibre entre une formation générale (cours communs et cours complémentaires) et un début de spécialisation (concentration), le document suggère qu'au Cégep la spécialisation:

    * "se situe dans la perspective de la formation générale, à l'égard de laquelle elle est moyen";

    * "est sectorielle" (et non disciplinaire).

  . Au 1er cycle: "l'étude d'une spécialité, surtout dans un premier temps, est poursuivie, moins pour elle-même, que pour assurer la formation d'un esprit, de type universitaire ... À cet objectif fondamental, s'ajoute un objectif complémentaire, celui de l'acquisition de connaissances précises dans une discipline."

  . Aux cycles supérieurs: "la priorité est inversée: c'est la spécialisation qui est recherchée pour elle-même: la maturation de l'esprit universitaire, consécutive à l'approfondissement et à l'élargissement des connaissances, devient alors l'objectif complémentaire".

2.2 "La relance du premier cycle universitaire: un projet commun aux collèges et aux universités" (Allocution de M. Corbo, recteur, devant les membres de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps, 1987, 23 pp.).

- Les problèmes du système d'éducation post-secondaire:

  . éléments internes:

    * abandons de cours,
    * changements de programme,
    * abandons scolaires,
    * allongement des études,
    * mauvaise qualité de la langue parlée et écrite,
    * gestion des programmes d'études (i.e. "Vis-à-vis les objectifs généraux ou particuliers des programmes, aucune exigence vraiment opérationnelle n'a été formulée");

  . éléments externes:

    * évolution des exigences du marché du travail ("L'accélération des changements technologiques... demandent de plus en plus une formation générale de base suffisamment large et polyvalente pour permettre une adaptation rapide aux modifications de l'environnement.";

    * crise des valeurs vécue par notre société;

    * modification du paysage démographique (baisse de la natalité chez les autochtones, augmentation de l'immigration).

- Mesures à prendre:

  . se garder d'une approche nostalgique, mais s'inspirer des bons côtés des collèges classiques et petites universités privées.

  . La volonté de la démocratisation de l'enseignement post-secondaire doit aller de pair avec celle de la recherche" de la plus haute qualité possible de la formation".

  . Viser l'essentiel et s'attacher aux objectifs suivants, qui permettront de corriger la spécialisation excessive des programmes:

    * ouverture d'esprit, raisonnement logique et analyse critique, aptitude au transfert des habiletés;

    * maîtrise des langages primordiaux (langue maternelle, langue seconde, écriture, lecture, mathématiques, informatique,

    * développement de la conscience historique,

    * contact avec la science,

    * sens des responsabilités sociale, civique et internationale,

    * interdisciplinarité.

. Impliquer activement les professeurs.

. Impliquer le niveau collégial.

- Deux suggestions au Conseil des universités, pour la poursuite de sa réflexion sur le 1er cycle:

  . s'assurer de la participation du Conseil des collèges,

  . "constituer des tables de discussion mixtes impliquant, par grandes familles de disciplines, des professeurs d'universités et de collèges".

UNIVERSITÉ LAVAL (réponse du 22 septembre 1987)

1. "La formation universitaire de 1er cycle" (réaction de l'U. Laval aux documents transmis par M. L'Écuyer)

- La spécialisation au 1er cycle (question 1 de M. L'Ecuyer):

  . "À l'U. Laval l'expression baccalauréat spécialisé n'infère pas une spécialisation... mais réfère à un type de programme fait d'une seule composante et dont les cours portent principalement sur une seule discipline".

  . La formation universitaire de 1er cycle ne doit pas être hyperspécialisée, mais elle doit comporter un certain degré de spécialisation. "Si cette formation n'est pas acquise dans un programme universitaire de premier cycle, où et quand le sera-t-elle? La formation générale, l'acquisition de méthodes de travail, la maîtrise de la langue maternelle et l'acquisition de langues secondes peuvent déjà compter sur trois niveaux d'enseignement: le primaire, le secondaire et le collégial. Si ces habiletés ne sont pas acquises avant l'entrée à l'université, il faut alors dénoncer les niveaux antérieurs; l'université n'a pas à combler toutes les carences et assumer des responsabilités de formation qui ne lui incombent pas".

- La formation professionnelle (question 7)

  "C'est sous cette étiquette que l'on retrouve la plupart des programmes très spécialisés". Il ne faudrait pas pour autant accuser les corporations professionnelles de dicter aux universités la composition de ces programmes, car "les relations entre les corporations et les universités sont réciproquement bénéfiques;".

- Projet de politique pédagogique du 1er cycle (question 2) cf les documents présentés en 2.

- La vie des programmes de cours (questions 3 et 8)

  . pour l'exploration et l'élaboration des projets de nouveau programme l'U. Laval a adopté, en 1977, deux guides;

  . 2 formes d'évaluation des programmes existants:

    * continue: pour vérifier la réalisation selon les objectifs de formation déclarés,

    * périodique (tous les 10 ans au moins): pour réfléchir sur la pertinence sociale, pédagogique et économique du programme.

- Les exigences d'admission (question 5)

"Dans l'esprit du Rapport Parent, le niveau collégial avait la responsabilité de la formation générale de l'étudiant; la réalité est tout autre... Il est probable qu'il faille imputer aux universités une part de ce problème". L'U. Laval suggère que le CLESEC soit l'organisme chargé d'assurer une meilleure transition entre cégep et université.

- Maîtrise de la langue française (question 4)

  Son insuffisance chez les diplômés universitaires est "sans doute la situation la plus décriée par les employeurs". Il s'agit "d'une responsabilité de toute la société", mais il n'empêche que "l'utilisation correcte de la langue devrait être acquise au moment de l'entrée à l'université." Entre autres palliatifs, "À partir de 1990 ou 1991, l'Université (Laval) ajoutera probablement à l'exigence générale d'admission à tous ses programmes, la preuve de la connaissance du français écrit."

- L'encadrement des étudiants (questions 1 et 11)

  Il y a encore beaucoup à faire "tant dans l'encadrement strictement pédagogique ... que dans la simplification des mesures administratives."

- La fonction pédagogique (questions 1, 9, 10)

  . "L'université souscrit d'emblée au texte de R. Brunet et à sa dénonciation de l'importance accordée à la recherche et de sa conséquence, la désaffection de la fonction enseignement." Les efforts consenties par l'U. Laval pour redresser la situation "se sont avérés peu productifs" jusqu'à présent;

  . chargés de cours: "L'université est obligée d'y recourir abondamment à cause de ses ressources humaines et financières limitées." Leur utilisation ne comporte pas que des inconvénients: ils apportent l'enthousiasme dans leur enseignement et constituent souvent la relève.

2. Documents transmis

   Entre autres:

2.1 Rapport de la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval (1979, 347 pp.)

   Constituée en septembre 1977, la Commission Dion remettait son rapport en septembre 1979.

   Dans son chapitre IV ("La formation universitaire initale), le rapport

- proposait, pour le 1er cycle, les 3 objectifs suivants:

  . parfaire la culture générale;

  . fournir des bases à la spécialisation;

. spécialiser l'étudiant par l'apprentissage des méthodes et des outils d'une discipline.

- Mettait en évidence certaines lacunes du 1er cycle à l'U. Laval, dont celles-ci:

  . par rapport à l'objectif de parfaire la culture générale, la Commission notait:

    * que les profils d'accueil aux programmes universitaires étaient parfois très lourds et contraignants et qu'ils empêchaient le CEGEP de jouer son rôle à l'égard de la culture générale;

  . * que les "cours au choix" tels qu'alors utilisés contribuaient peu à l'atteinte de l'objet visé;

  . par rapport à l'objectif de fournir des bases à la spécialisation, elle attirait l'attention sur l'absence de règles de programmation susceptibles d'éviter des excès de spécialisation au premier cycle et notait que, de fait, de nombreux programmes étaient cloisonnés et hyperspécialisés;

  . par rapport à la manière de concevoir la formation dans une discipline, la Commission manifestait une certaine inquiétude devant la prévalence possible d'une conception de la formation mettant l'accent sur l'acquisition d'un grand bagage de connaissances particulières, plutôt que sur l'acquisition des principes et de la méthode d'une discipline.

- Proposait comme remèdes aux problèmes identifiés et comme moyens d'atteindre les objectifs proposés:

  . l'abandon par l'université des profils d'accueil trop lourds et contraignants (rec. 34-37);

  . un nouvel aménagement des "cours au choix" (rec. 38-47);

  . la mise en valeur de la formation éthique et sociale de l'étudiant (rec. 48-49);

  . des règles de programmation voulant assurer que la spécialisation repose sur des bases assez larges (la Commission proposait alors ce qu'elle appelait un "bloc de formation fondamentale" de 30 crédits) (rec. 50-53);

  . un cadre pour la spécialisation et certains moyens pour faire prévaloir la conception que s'en faisait la Commission (rec. 54-57);

  . des structures d'appui pour assurer la réalisation de tout cela (rec. 58-63).

2.2 "Projet Laval - Projet pour une politique pédagogique du premier cycle" (1981, 59 pp.)

Lancé en 1979, le Projet Laval a été l'opération visant à donner suite au Rapport de la Commission Dion. Le groupe de travail sur le 1er cycle a remis son rapport en 1981. Dans son rapport ce groupe de travail a proposé, notamment, dans sa partie I (Objectifs du premier cycle) une refonte de la partie I du Règlement de premier cycle de l'U. Laval, et, dans sa partie II (Programme de premier cycle), des amendements à la partie II dudit Règlement.

2.3 "Règlement du Premier cycle - Édition du 1er septembre 1987" (U. Laval, 39 pp.)

Ce document a été modifié à la suite des indications contenues dans celui dont il vient d'être question en 2.2.

Voici quelques énoncés contenus dans ce Règlement:

- Objectifs du 1er cycle:

"Au terme d'un premier cycle universitaire, l'étudiant devrait avoir acquis par son programme de formation:

- une discipline de l'esprit par l'apprentissage de la méthode, des concepts de base et des principes fondamentaux propres à au moins un champ de connaissances;

- le développement de sa capacité d'analyse et de synthèse;

- le goût et la capacité de continuer à développer ses connaissances et sa culture générale à partir de sa formation initiale;

- un certain sens critique qui, sans être celui d'un spécialiste, lui permette de dégager les enjeux principaux d'un problème, d'évaluer une situation relative à son domaine de connaissances, de choisir parmi des interprétations et des solutions possibles et certainement de formuler des questions pertinentes;

- une synthèse de ses connaissances qui le rende capable de les appliquer et de les communiquer correctement;

- la perception des limites de la discipline et la capacité de la situer dans un ensemble plus vaste, cela se traduisant, entre autres, par l'ouverture à l'apport d'autres disciplines;

- l'adaptabilité propre à favoriser un usage diversifié de ses connaissances dans un monde en changement;

- la maturité humaine requise en vue d'un sain usage de ses connaissances, et, en particulier, la sensibilité à l'éthique et aux conséquences sociales de son action".

- Critères de qualité des programmes:

. cohérence,
. équilibre,
. progressivité,
. souplesse.

- Types de cours:

  . de formation générale (à l'intérieur d'une discipline, d'un champ d'étude ou d'une profession),
  . spécialisés,
  . de culture.

- Règles de composition des programmes de baccalauréat spécialisé:

  . un minimum de 90 cr.,

  . relativement à la cohérence: un minimum de 36 cr. de cours obligatoires,

  . relativement à l'équilibre: un minimum de 18 cr. de cours de formation générale (cours obligatoires ou à option),

  . relativement à la souplesse:

    * un minimum de 24 cr. de cours à option,

    * de 6 à 12 cr. de cours au choix,

    * la somme des cr. de cours d'une liste dans laquelle l'étudiant choisit des cours à option égale au minimum 1,5 fois le nombre de cr. à option du programme.

2.4 Autres documents transmis

- "Guide d'exploration d'un projet de programme", U. Laval, 1977, 85 pp.

- "Guide d'élaboration d'un projet de programme (1er cycle)", U. Laval, 1977, 111 pp.

- "Évaluation de programmes au premier cycle - Cheminement et responsabilités", U. Laval, 3 pp.

- "Rapport du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche sur l'évaluation continue des programmes de formation", U. Laval, 1983, 15 pp.

- "Rapport du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche sur l'évaluation périodique des programmes de formation", U. Laval, 1984, 14 pp.

UNIVERSITÉ MCGILL (réponse du 8 février 1988)

L'U. McGill a soumis les textes de MM. Bonin et Brunet ainsi que la grille de lecture de M. L'Ecuyer à ses diverses facultés. Les réponses qu'elle a obtenues provenaient, selon les cas, des doyens de faculté, des directeurs de département, voire de simples professeurs. Dans le document qu'elle a ensuite transmis à M. L'Ecuyer, l'U. McGill livre les commentaires globaux de son administration centrale aux textes de MM. Bonin et Brunet, puis présente, en les regroupant sous chacune des questions de la grille de lecture de M. L'Ecuyer, les passages les plus significatifs des réponses qu'elle a obtenues à la suite de sa consultation à l'interne.

Les paragraphes qui suivent se proposent de résumer le document transmis par l'U. McGill, à l'exception des réactions des simples professeurs, jugées moins représentatives a priori.

1. Réactions de l'administration centrale (3 premières pages)

- Dans une déclaration rapportée par The Gazette du 4 décembre 1988, le principal David L. Johnson rappelait ceci: "At McGill teaching and research must go hand-in-hand. Each informs the other. They are equal - and equally high - in priority.

- Le rapport "McGill in the year 2000" (1986) explique qu'après avoir été préoccupées par la question de l'accessibilité durant les années soixante et soixante-dix, les universités doivent maintenant mettre l'accent "on quality, basic skills, a good Art and Humanities foundation, less specialization, an education wich enable graduate to adjust to rapidly changing situations in a shrinking world: good communication skills, familiarity with computing technology, knowledge of more than on language, an appreciation of different cultures, a sens of values, the ability to objectively examine multifaceted problems generated by technological change, etc.".

- Partant du constat que l'enseignement supérieur au Québec chevauche deux ordres d'enseignement, l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire, l'U. McGill encourage "le Conseil des collèges et le Conseil des universités à enclencher une réflexion commune qui débouchera sur des mesures concrètes et une collaboration suivie". Elle précise que "Le lien entre collège et université ne peut se limiter à la seule définition de structures d'accueil." et, citant un passage de "McGill in the year 2000", déplore que "Too often they (les universités) are being blamed for the failure of the other levels to teach students basic skills... and give students a general knowledge foundation".

2. Réactions des facultés et départements (30 autres pages)

**Question 1: Réactions aux analyses proposées dans les deux documents (13 pp.)**

**Faculté des lettres:**

- les situations décrites dans les textes de MM. Bonin et Brunet ne correspondent pas à la situation passée ou présente de la

Faculté des lettres. Elle s'efforce depuis plusieurs années de proposer un enseignement de 1er cycle de qualité, ne se limitant pas aux connaissances techniques.

- la "certaine désaffection pour la fonction enseignement" ne s'explique pas par la priorité accordée à la fonction recherche mais plutôt par un accroissement des charges d'enseignement (accroissement des clientèles de 20% et diminution des professeurs de 10%, ces 10 dernières années) et une diminution du pouvoir d'achat des professeurs;

- les professeurs sont conscients des lacunes des étudiants dans certaines connaissances de base comme la maîtrise de la langue, mais leur charge de travail accrue leur laisse moins de temps pour y remédier.

**Faculté des sciences:**

- la faculté "have historically placed a great deal of emphasis on the quality (as distinct from the quantity) of its undegraduate teaching and continues to do so". Entre autres mesures destinées à l'atteinte de cet objectif, elle procède, depuis plusieurs années, a des "annual reviews of the teaching performance of all staff members" de chacun de ses départements.

- L'incompatibilité des activités d'enseignement et de recherche est un "old myth" démenti par les faits dans les universités nord-américaines et européennes les mieux cotés, et à la faculté. Par exemple, tous les lauréats de son Léo Yaffe Award of Excellence in Teaching se sont avérés de surcroît d'éminents chercheurs.

- Les affirmations selon lesquelles les programmes de baccalauréat seraient trop spécialisés ne correspondent pas à la réalité prévalant dans la faculté où "all departments attempt, through their undergraduate programs, to impart not a litany of facts wich rapidly become outdated, but rather the ability to critically and effectively evaluate the continual barrage of facts that will face... students during their lifetime. "À la faculté l'on pense que "The development of these skills is best achieved by the pursuit of some depth in a particular discipline."

- "If there has been an erosion of the quality of undergraduate teaching in Quebec and Canadian universities the prime cause can be found not in the conflict between teaching an research, but rather in the erosion of staft and services necessary".

- La faculté n'est pas en faveur d'un type de programme de baccalauréat plus ouvert, sur le modèle américain ("much more oriented towards the cafeteria system"), à cause des piètres performances actuelles des baccalauréats américains, notamment dans le domaine des sciences et de la technologie.

- Une bonne partie des problèmes rencontrés par le 1er cycle au Québec sont imputables à l'approche style libre-service retenue au cégep et au secondaire, en particulier en sciences sociales.

**École des sciences infirmières:**

- Leur programme de Bachelor of Science in Nursing n'est pas trop spécialisé: sur ses 92 cr., 49 se rapportent aux sciences infirmières et 41 aux sciences biologiques et sociales. Cela correspond à leur volonté de former des "generalist(s) in Nursing".

- Le conflit d'intérêt entre l'enseignement et la recherche n'est pas encore présent à l'École, mais pourrait le devenir bientôt, en particulier dans l'enseignement de type clinique, à cause de la diminution du nombre des professeurs et l'augmentation du nombre des étudiants.

- Leur programme de baccalauréat constitue un ensemble bien intégré où "each course builds upon the previous course."

- Lacunes décelées chez les étudiants provenant du Cégep:

  . "poor communication skills, both verbal and written",

  . insuffisance des connaissances de base en sciences des titulaires du DEC profess onnel en techniques infirmières; la situation est allée en se détériorant ces dernières années. En revanche, la préparation en sciences des titulaires d'un DEC général en sciences de la santé est adéquate.

**École de physiothérapie et d'ergothérapie**

- Ses programmes de baccalauréat (B.Sc.) en physiothérapie et en ergothérapie, tout en se concentrant sur "the training of physical and occupational therapists", offrent également "a more generalized science backgrond" notamment dans le cadre de 24 cr. de cours au choix (dont 6 à la Fac. des lettres et sciences).

- L'affirmation selon laquelle l'importance accordée à la recherche aurait entraîné une certaine désaffection pour l'enseignement ne doit pas faire l'objet de généralisations, notamment dans le cas de l'U. McGill où plusieurs départements (anatomie, chimie, psychologie, etc.) se distinguent par la qualité de leurs travaux de recherche et de leur enseignement.

- La formation des cégépiens laisse certainement à désirer en ce qui concerne la maîtrise de la langue et les connaissances de base en sciences. Même si le 1er cycle universitaire peut consentir des efforts pour remédier à cette situation, les efforts principaux incombent au cégep et au secondaire.

**Faculté d'agriculture:**

- La coordination est insuffisante entre le cégep et l'université, si bien que certains cours du cégep deviennent trop spécialisés.

- Le texte de M. Bonin ne fait pas suffisamment de distinctions entre les programmes de sciences pures et les programmes professionnels, la spécialisation étant essentielle dans le cas des derniers, même au 1er cycle.

**Faculté de génie:**

- Le nouveau tronc commun pour les programmes de baccalauréat mis au point aux U.S.A. peut compter sur une période de 4 ans, alors qu'au Québec les programmes de baccalauréat durent 1 an de moins.

- Le Cégep fait du bon travail dans le domaine des sciences, mais non pas dans celui des sciences humaines et sociales où la spécialisation est beaucoup trop prononcée.

- Les programmes de baccalaurét de la faculté sont peut-être trop spécialisés, mais c'est un point de vue personnel et probablement non partagé par la majorité (c'est le doyen qui parle). L'idée de faire de la maîtrise en ingénierie le diplôme d'accès à l'Ordre des ingénieurs a été lancée en 1967; mais elle a un long chemin à parcourir avant d'être acceptée, au Canada surtout.

- . Si dans son texte M. Brunet semble opposer les activités de recherche et d'enseignement c'est qu'il "ignores completely the whole area of graduate teaching".

- . Au nivau du 1er cycle, si les professeurs ne peuvent pas consacrer autant de temps que le souhaiterait M. Brunet à leurs responsabilités d'enseignants, cela dépend non pas d'une préférence qu'ils accorderaient à la recherche mais d'un nombre trop élevé d'étudiants.

**Faculté de droit:**

- Pour la faculté, la recherche et l'enseignement doivent être deux activités complémentaires des professeurs à temps plein. En général ses professeurs à temps plein ont des charges d'enseignement annuelles dont le nombre de crédits est compris entre 8 et 12. Sauf exception, les cours de base sont confiés aux professeurs à temps plein. Les étudiants se plaignent rarement d'un manque de disponibilité de leurs professeurs.

**Faculté d'études religieuses:**

- Il est difficile de savoir si les textes de MM. Bonin et Brunet sont le reflet fidèle de la situation générale ou s'ils s'appuient sur les réflexions personnelles de quelques étudiants et professeurs désabusés. Dans le cas de l'U. McGill il est possible que l'importance accordée par son service des relations publiques à la promotion de la recherche donne l'impression que cette université attache moins d'importance à l'enseignement. À la Faculté d'études religieuses, par exemple, ce n'est pourtant pas le cas et la qualité de l'enseignement y demeure le critère majeur lors de l'évaluation des professeurs.

- Il serait dommage que les cégépiens se spécialisent trop, car "For our discipline what is needed is a broad liberal arts education of quality".

**Question 2: Politique institutionnelle de la formation du 1er cycle (3 pp.)**

**Administration centrale:**

- L'U. McGill "n'a pas de politique institutionnelle de la formation du 1er cycle mais plutôt une tradition qui s'exprime dans nombre de documents, tels que "McGill in the Year 2000"."

- "Les facultés et les départements appliquent des critères stricts en ce qui concerne le degré souhaitable de spécialisation, d'interdisciplinarité, etc. L'Academic Policy and Planning Committee du Sénat, ainsi que les comités responsables des évaluations cycliques se chargent de vérifier que les programmes respectent bien les normes établies."

**Faculté des lettres:**

- De 1985 à 1987, la faculté a redéfini les principes directeurs de ses programmes de type "Honours" et "Majors".

- Au cours des 5 dernières années tous les départements de la faculté ont été évalués quant à leurs programmes, leurs recherches et leur administration. Il ressort de ces évaluations que, dans l'ensemble, les programmes de la faculté "are the equal of any in North America". Étant donné l'effectif professoral réduit de la faculté comparativement à celui de la plupart des facultés des lettres dans le reste du Canada, il a été nécessaire de concentrer les programmes sur les forces de chaque département plutôt que d'essayer de couvrir tous les aspects des disciplines correspondantes.

**École des sciences infirmières:**

- "The graduate must be able to critically analyse clinical situations and make accountable decisions, therefore, there is a great emphasis in the program on the development of critical thinking and analysis."

- Pour favoriser l'étude en profondeur, le développement des aptitudes professionnelles et la maîtrise des techniques propres aux sciences infirmières, l'accent est mis sur l'enseignement de type clinique; une telle méthode nécessiterait cependant des ressources plus importantes.

**École de physiothérapie et d'ergothérapie:**

- Les 99 cr. de ses deux programmes de baccalauréat sont ainsi ventilés: 75 pour les cours de base en sciences et les cours professionnels, 24 pour des cours au choix.

- À l'U. McGill, les programmes sont soumis, tous les 5 ans, à une évaluation impliquant des évaluateurs externes. De plus, les programmes de type professionnel sont soumis, tous les 5 ou 7 ans, à l'évaluation des corporations professionnelles correspondantes.

**Faculté d'études religieuses:**

- Sa politique est de rechercher, au 1er cycle, un équilibre entre une formation de type spécialisé, préparant bien aux programmes de 2e et 3e cycles, et une formation de type plus général; cela pour répondre aux attentes d'une large clientèle étudiante.

**Question 3: Gestion des programmes (1 p.)**

**Faculté des lettres:**

- Les programmes départementaux sont placés sous la responsabilité d'un "Departemental Undergraduate Committee".

- Les programmes interdisciplinaires le sont sous celle d'un "Advisory Committee", comportant des représentants des départements concernés. Ces comités voient leur fonctionnement rendu difficile par les hésitations avec lesquelles les départements acceptent de libérer de leurs professeurs pour y siéger. Il faut avoir à l'esprit que le nombre des étudiants augmente tandis que celui des professeurs diminue.

**École des sciences infirmières:**

- Le "Curriculum Committee", relevant de l'École, siège régulièrement pour "work out some of the substantive as well as structural details of the nursing components of the program."

- D'autres comités, relevant des facultés de médecine et des sciences, veillent à "insure the integrated quality of the overal curriculum with the basic sciences and the social sciences."

**Question 4: Difficultés de communication et maîtrise de la langue (3 pp.)**

**Faculté des lettres:**

- La cause principale de cette situation, à l'université, est la taille des classes (plus de la moitié des groupes-cours de 1re année comportent plus de 100 étudiants) qui encourage "the practice of multiple-choice exams".

- "a potential solution - the training of teaching assistants who can advise first-year students in large classes how to write effectivily, as they critically mark papers in these courses... but pressure on resources... make expansion slow."

**École des sciences infirmières:**

- "it is not the mission of the University to teach basic grammar and language skills". "The general problem... is further compounded by the fact that 47% of our firts-year undergraduate class are studying in a second language." "Because of the deficits, a considerable amount of professor time is devolved to teaching students to communicate".

- "the University has established a committee to study the problem of language facility in the student population".

**École de physiothérapie et d'ergothérapie:**

- Le problème est réel, et pas seulement chez les étudiants dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. Pour s'attaquer à la racine du mal il faudrait revoir les programmes de langues du secondaire et du cégep.

- Mesures palliatives prises par l'École:

  . "incorporating writing assigments (term papers) in courses whenever it is appropriate to do so.";

  . les étudiants non anglophones maîtrisant mal l'anglais sont encouragés à suivre des cours d'anglais pendant la session d'été.

**Faculté d'études religieuses:**

"while some help with this can be given by instructors, each student is responsable for his or her writing skills and must seek the appropriate remedial assistance which is already provided by the University."

**Question 5: Revoir les exigences d'entrée ou redéfinir les profils de formation attendus des diplômés des collèges (1 p.)**

**École des sciences infirmières:**

L'école recommanderait la fermeture des "college programs in Nursing" car ils s'articulent mal avec les programmes universitaires correspondants "either in the intellectual qualities of the students... nor in the substantive content of the programs themselves." Elle souhaiterait que tous ses étudiants soient admis sur la base d'un DEC général en sciences de la santé.

**Faculté d'études religieuses:**

"For students entering the B.A. program in religious studies we want a broad liberal arts background... It would be unfortunate if CEGEP training was too narrow and specialized."

**Question 6: Moyens de vérifier les progrès des étudiants dans le développement de certaines qualités de base jugées essentielles ou importantes (1 p.)**

**École des sciences infirmières:**

"Students are evaluated in terms of their academic performance both by way of examination and term papers throughout the three years of the programe. The most critical form of evaluation, however, continues to be the evaluation of the student's clinical performance."

**Faculté d'études religieuses:**

"progress of individual students is seen and assessed by the advisor. Students in the honours program receive even more individual attention because through the honours paper they are helped to develop methodological tools, critical ability and good communication skills."

**Question 7: La formation professionnelle constitue-t-elle un cas suffisamment distinct pour que les politiques de formation au 1er cycle en tiennent compte explicitement? (1 p.)**

**École des sciences infirmières:**

"The answer to this question seems obvious... The secound part of that question is yes, these things are already in place."

**Faculté d'études religieuses:**

"Because of the nature of the discipline, concentration is on academic preparation in the 1st cycle and professional formation takes place subsequent to the completion of this cycle."

**Question 8: Évaluation des programmes de 1er cycle, échecs et abandons, taux de placement, degré de satisfaction des employeurs (2 pp.)**

**École des sciences infirmières:**

- L'évaluation cyclique à laquelle est soumis, à l'interne, leur programme pose un certain problème: quelques-uns des critères retenus "are standards derived from the non-professional baccalaureate programs."

- La demande actuelle en infirmières est si grande au Québec, et à l'extérieur, que leurs étudiantes se trouvent généralement du travail quelques mois avant même d'avoir obtenu leur diplôme.

**Faculté d'études religieuses:**

- Trois types d'évaluation de leurs programmes: l'évaluation continue de la faculté, l'évaluation cyclique de l'université et l'évaluation périodique de l'"Association of Theological Schools".

- Aussi: l'évaluation des cours faite par les étudiants.

**Question 9: Place qu'occupe l'enseignement dans la carrière des professeurs, politique de recrutement et de promotion, évaluation, futurs docteurs (3 pp.)**

**École des sciences infirmières:**

- "Unfortunately, with the diminushed resources of the University, the pressure on faculty members to demonstrate excellence in both teaching and research has become unreasonable. Although these faculty value the role of rechearch, for time being, teaching activities form the major part of their work."

- En vue de préparer la relève du corps professoral, depuis peu, "within the graduate program in Nursing, students are encouraged to take one of two options as part of their program, education or administration."

**École de physiothérapie et d'ergothérapie:**

- In merit rating and the award of tenure, the School... places equal weighting on excellence in both teaching and research. Teaching evaluation is done annually through course evaluation questionnaires given to students."

- "In staff recruitment, emphasis is not only on candidates demonstrated research abilities, but also on their... teaching skills."

**Faculté d'études religieuses:**

- "good teaching remains a priority in the Faculty both in recruitment of new staff and in assessment for promotion and tenure".

- Ses professeurs à temps plein et ses étudiants des cycles supérieurs ont régulièrement recours au "University Center for Teaching and Learning".

- La Faculté a comme politique de confier, chaque fois que possible, la responsabilité des cours de 1re année à des professeurs d'expérience, de manière à ne pas rebuter les étudiants mais à les attirer.

**Question 10: Chargés de cours et professeurs sans expérience (1 p.)**

**École des sciences infirmières:**

Au cours des dernières années l'École a engagé beaucoup de jeunes professeurs ne possédant qu'une maîtrise. Beaucoup de ces professeurs "return to school for doctoral studies". Par ailleurs ces jeunes professeurs travaillent dans des équipes comprenant au moins un professeur senior.

**Faculté de génie:**

- L'aptitude à l'enseignement est l'un des critères importants à respecter pour l'obtention de la permanence.

- La Faculté, qui n'aime pas confier les étudiants de 1re année à des professeurs inexpérimentés, trouve habituellement suffisamment de professeurs seniors intéressés à donner les cours de base.

- "We do not train our Ph.D. students to teach, because many of them go to industry after graduation."

**Question 11: Disponibilité des professeurs (1 p.)**

**École des sciences infirmières:**

Ce n'est qu'au cours des 2 dernières années que les étudiants ont

commencé à se plaindre du manque de disponibilité de leurs professeurs. Cette situation "reflect the shrinking resources of the University" et elle pourrait devenir plus critique si le nombre des professeurs devait encore diminuer.

**École de physiothérapie et d'ergothérapie:**

"the training/supervision of students is adequate".

**Faculté d'études religieuses:**

"Professors have regular office hours, make themselves avaible for scheduled appointments and take time to discuss assignments with students."

UNIVERSITÉ CONCORDIA (réponse du 23 mars 1988)

1. "Réponse au questionnaire du Conseil des universités sur la formation universitaire au premier cycle" (6 pp.)

**Question 1: Réactions aux analyses proposées dans les documents de MM. Bonin et Brunet**

- L'abondante documentation américaine existant sur le sujet "a été largement diffusée à l'Université Concordia et favorablement accueillie. Cependant il est clair que l'existence des cégeps au Québec rend notre situation très différente de celle des États-Unis et exige une autre approche pour l'améliorer."

- "Dans le réseau universitaire du Québec, il nous semble que, d'une façon générale, on a trop insisté sur la spécialisation. Nous constatons que certaines corporations professionnelles ont recommandé qu'on revienne, jusqu'à un certain point, à une formation générale dans nos programmes. À Concordia, un nombre étonnant d'étudiants choisissent des programmes de majeure ou de double majeure au lieu d'une spécialisation. Il est également vrai que la grande majorité des étudiants qui choisissent des programmes spécialisés auront par la suite un vécu personnel et professionnel qui aurait supposé une préparation universitaire très différente."

- Deux problèmes majeurs, d'ordre économique, affectent l'encadrement des étudiants:

  . le travail de la plupart des étudiants - et pas uniquement à temps partiel ni que la fin de semaine - réduit la vie étudiante "au strict minimum" et a amené l'U. Concordia a raccourcir les sessions d'études;

  . les compressions budgétaires du gouvernement ont empêché la réalisation de certains des projets imaginés dans les différentes facultés pour "améliorer l'orientation des étudiants et la consultation pédagogique, pour évaluer le travail des professeurs en tant que conseillers pédagogiques et pour accroître les nombreux services offerts aux nombreux étudiants qui ne peuvent assister aux cours que le soir". "Il en a résulté un certain pessimisme."

**Question 2: Politique institutionnelle de la formation de 1er cycle**

Cette politique révèle des facultés, l'administration centrale ne jouant, en la matière, qu'un rôle de coordination:

- Faculté de génie et de science informatique: les objectifs et la conception de leur "enseignement intégré" sont déterminés par l'Ordre des ingénieurs du Québec;

- Faculté des beaux-arts: elle "met l'accent sur une orientation interdisciplinaire et exige de ses étudiants qu'ils obtiennent 18 crédits à l'extérieur de la faculté";

- Faculté de commerce et d'administration: elle "tient compte, dans l'élaboration de ses programmes d'études, de la nature et de la structure des secteurs privé et public en Amérique du Nord.";

- Faculté des arts et des sciences: elle a "déterminé un ensemble de principes qui affirment à la fois la nécessité de la spécialisation et le besoin de situer les connaissances spécialisées dans le contexte de la civilisation en général. Elle exige que chaque étudiant obtienne au moins 24 crédits en dehors de son domaine de concentration."

En outre, l'annuaire des études de premier cycle contient des "règlements pédagogiques qui limitent la spécialisation."

**Question 3: Gestion des programmes**

Cette responsabilité revient aux directeurs de département ou de programme.

**Question 4: Maîtrise de la langue maternelle par les étudiants**

Question "débattue à maintes reprises à Concordia". Des cours de rédaction y sont offerts, "ainsi que des cours portant sur la communication dans des domaines particuliers". Par ailleurs, depuis 1982 "au début de ses études ... l'étudiant doit subir et réussir une épreuve de rédaction, ou bien réussir un cours de rédaction"; cette condition à l'obtention d'un diplôme a été instaurée "principalement à l'instigation de l'Association des étudiants et étudiantes".

**Question 5: Révision des exigences d'admission ou redéfinition des profils de formation attendus des titulaires d'un D.E.C.**

L'U. Concordia "a constaté que les études collégiales ont tendance à sacrifier la formation générale à une spécialisation prématurée... Plus précisément, on pourrait espérer qu'avant trop longtemps les diplômés des cégeps posséderont un certain niveau de compétence, non seulement en mathématiques et en expression écrite et orale, mais aussi en programmation informatique."

**Question 6: Moyens de vérifier les progrès des étudiants dans le développement de certaines qualités de base jugées essentielles ou importantes**

Indépendamment de la question de la maîtrise de la langue maternelle, l'U. Concordia "n'a pas cherché jusqu'à maintenant à identifier des capacités intellectuelles susceptibles d'être adoptées comme objectifs particuliers, indépendamment des objectifs plus larges d'un programme donné".

**Question 7: La formation professionnelle constitue-t-elle un cas suffisamment distinct pour que les politiques de formation au premier cycle en tiennent compte explicitement?**

Oui! et "Dans certains cas, il y a dans l'université beaucoup d'opposition aux exigences trop étroites de cette formation".

**Question 8: Évaluation régulière des programmes de 1er cycle?**

- La Faculté des arts et des sciences avait entrepris de le faire il y a quelques années, mais elle a dû y renoncer "en raison des compressions budgétaires". "Toutefois, chaque département est appelé régulièrement à faire son auto-critique", par exemple lorsqu'il désire embaucher un nouveau professeur.

**Question 9: Place occupée par l'enseignement dans la carrière des professeurs**

- "En principe, tous les cours ... sont évalués chaque année au moyen d'un questionnaire - étudiant". De plus, "l'évaluation de l'enseignement d'un professeur constitue toujours un critère lors des décisions concernant les hausses salariales, les promotions ou la permanence". Enfin, "Le Service de développement pédagogique est prêt à aider tout professeur ayant un problème d'ordre pédagogique".

- La pédagogie ne fait pas partie, en principe, des programmes de 2e et 3e cycles; toutefois, "Nous nous efforçons d'accroître la participation à l'enseignement à mesure que l'étudiant s'approche du doctorat".

**Question 10: Chargés de cours et professeurs sans expérience**

- "Toutes les facultés considèrent que les cours de première année sont généralement les plus importants. Par exemple, en génie, la politique exige que les cours de première année, et les cours d'initiation à une discipline donnée, soient donnés par des professeurs chevronnés."

- "les chargés de cours ne sont pas du tout des professeurs inexpérimentés. La plupart d'entre eux ont plusieurs années d'expérience et un grand nombre sont d'excellents enseignants."

- "Le problème, en fait, n'est pas celui de l'inexpérience du professeur, mais plutôt de l'incapacité financière d'embaucher de jeunes titulaires de doctorat."

**Question 11: Disponibilité des professeurs**

- "Les étudiants ne semblent pas se plaindre beaucoup au sujet de la disponibilité de leurs professeurs, sauf peut-être juste avant les examens!"

- "La question de la disponibilité ne fait pas systématiquement partie de l'évaluation (des professeurs) ... parce qu'il est très difficile de la mesurer. Toutefois, on en tient compte autant que possible."

2. "General Education in the Arts and Sciences - Report of the Task Force on Core Curricula (1982-83) - Faculty of Arts and Science, Concordia University" (16 pp.)

L'U. Concordia avait transmis ce document au Conseil des universités avant la consultation entreprise par son président en décembre 1986. Il s'agit du rapport d'un groupe de travail auquel avait été confié le mandat d'examiner les possiblités de faire accompagner la formation spécialisée, offerte dans la Faculté des arts et des sciences, d'une "general education" suffisante.

Voici quelques-unes des recommandations de ce groupe de travail:

- que le règlement des études de 1er cycle soit modifié de manière à exiger de tout candidat à un diplôme de baccalauréat, qu'il ait obtenu, en plus d'un programme de type Honours (60 cr.), Specialization (54 cr.) ou Major (36 cr.), "a general education program in the form of a Minor (24 cr. min.) or a College (18 cr. min.)Core Programme outside the single discipline or department from wich the degree concentration has been chosen.";

- que ces "general education programmes" poursuivent les objectifs suivants:

  "(1) to enhance the training of the specialist;
  (2) to contribute to career development in specialized fields;
  (3) to add adaptability and flexibility to career choice and career change;
  (4) to promote awareness of the complexity of most concrete, practical problems and public issues;
  (5) to promote the development and use of a variety of skills of general import and applicability, including (a) critical thought and inquiry, (b) literacy, (c) numeracy, and (d) "computeracy;"
  (6) to promote understanding of the organizational, communal, cultural, and historical dimensions of human experience, and
  (7) to foster a sense of the varieties of human understanding and knowledge.";

- que soit créé un "Centre for General Studies" qui serait chargé, notamment, de vérifier si les programmes de mineurs existants sont adéquats pour fournir une "general education" et pour mettre sur pied des programmes interdépartementaux de mineurs spécialement destinés à assurer cette "general education".

Depuis la remise du rapport du Task Force on Core Curricula, le "Centre for General Studies" n'a pas encore été établi, mais des programmes de mineurs destinés à proposer une "general education" ont été créés et un groupe de travail permanent continue de s'occuper de toutes ces questions à la Faculté des arts et des sciences.

SYNTHESE DE LA DOCUMENTATION RÉUNIE PAR L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC LORS DE SON COLLOQUE SUR LES ORIENTATIONS DU 1ER CYCLE.

I **FINALITÉ:** les universités (et les collèges) ont besoin d'une vision claire quant à leur rôle, leur objet (a sense of purpose). (Bok 3; Craig 3; Muller 3; Jossey-Bass 3; Carnegie 3; Role and Future 3).

La multiversité (all things to all people), selon la définition d'un professeur d'histoire (Carnegie 3), est une source de difficultés à cet égard.

II Ce que l'on a appelé formation générale, formation fondamentale ou "liberal arts education" peut offrir ce "sense of purpose" (Com. Parent 2; Commission d'étude sur les universités 2; Laliberté 3; Myerson 3).

a) il y a complémentarité entre formation spécialisée et formation générale. Tout en se prononçant résolument en faveur d'un enseignement spécialisé à l'université, la Com. Parent parle aussi de "complémentarité dans l'unité", d'initier les étudiants "aux mécanismes de pensée et aux attitudes mentales et morales que requiert le travail intellectuel" et ajoute: "Là se trouve la véritable formation générale, non dans l'encyclopédisme ou dans des notions superficielles sur toutes choses". La même commission fait état de la nécessité d'assurer une solide formation de base faite d'une même vision du monde, d'attitudes communes, de valeurs partagées. La Com. d'Étude sur les universités affirme "qu'il ne saurait être question de juxtaposer à la formation professionnelle une formation générale sans rapport avec le domaine de la profession et que conséquemment "toute formation universitaire doit viser l'équilibre entre la formation générale et la spécialité; elle doit être à la fois scientifique et technique et culturelle." Laliberté retire de sa lecture de la documentation américaine la conviction que "1° la formation générale est compatible avec la spécialisation et lui est un

complément nécessaire; 2° la formation générale est une composante indispensable de la formation professionnelle".

b) il y a nécessité d'une bonne formation fondamentale pour tous. Ce qui est visé est tout autre chose que l'éparpillement des connaissances (Conseil Sup. de l'Education 2), mais l'intégration des connaissances (not a set of courses) est un objectif essentiel (Jossey-Bass 3; Carnegie 3). "General education is not a single set of courses. It is a program with a clear objective, one that can be achieved in a variety of ways. And while there may be great flexibility in the process, it is the clarity of purpose that is crucial" (Carnegie).

c) Exemples de valeurs qui peuvent être développées à l'aide des "liberal arts" (Bok 3):

> 1° Acquiring information and knowledge: Information provides the raw material for discourse, inquiry, choice, reflection-indeed, for almost every form of intellectual activity... but ... the amount of knowledge that graduates actually retain from their college years is probably much smaller than many instructors would like to believe. The problem is compounded in many fields where information quickly grows stale or irrelevant and new knowledge steadily overtakes old theories and generalizations. For these reasons to base a college education simply on the acquisition of information and knowledge is to settle for small stakes indeed".
>
> 2° Acquiring skills and habits of thought: the ability to communicate orally and in writing; the capacity for careful analysis; acquisition of certain quantitative methods; ability to speak and read a foreign language; knowledge of an academic discipline.
>
> 3° Developing qualities of mind: capacity for open-mindedness; tolerance for ambiguity arising from the realization that many problems produce a variety of respectable opinions rather than a set of right or

wrong answers; capacity for commitment, a willingness to make tentative conclusions in the face of ambiguity, differing views and inadequate information; respect for facts and a willingness to pursue them even to uncomfortable conclusions; appetite for learning and continued independent studies.

4° Acquiring understanding and competence in the arts: Individuals abound who have grown so immersed in their work that they become narrow human beings-unable to appreciate the culture around them, incapable of enjoying their leisure hours, and bereft of resources for the period late in life when they no longer have their careers to sustain them. These handicaps will become more important in the next generation when the number of college-educated persons begins to exceed the number of jobs traditionally associated with a college degree. Many graduates will be relegated to less interesting occupations with the result that their personal development and fulfillment will depend increasingly on the quality of their lives outside their work.

5o Developing judgment and values: overcome parochialism and awaken students to a clearer awareness of the interests and problems of others; understanding of the reasons that explain human conduct and organizational behavior; make judgments concerning a variety of recurring human problems; values or judgment will not develop in any significant fashion from courses that merely assemble quantities of information or concentrate on narrow questions of interest chiefly to specialists.

d) Historique de la formation fondamentale (Laliberté 3; Handbook 3).

1. le renouveau d'intérêt pour la formation générale présente un caractère cyclique.
2. des rapports de comités ou des initiatives d'établissements réputés (Harvard notamment) qui captent l'imagination et provoquent une série

de réactions en chaine sont habituellement à l'origine des croisades en faveur de la formation générale.

3. la réflexion sur la formation que doivent assurer les collèges et les universités amène fatalement à mettre en cause les écoles secondaires.

4. il y a constamment une tension et un jeu de pendule entre diverses tendances (spécialisation - formation générale; utilitarisme-humanisme; individualisation des programmes - curruculum commun à tous; souci du monde contemporain et de ses exigences - contact approfondi avec la tradition et les classiques); ce que l'on cherche à faire alors, c'est de rétablir un meilleur équilibre.

5. les accents que l'on fait porter sur la formation générale ou sur la formation professionnelle sont très largement tributaires du contexte socio-politico-économique de l'époque.

6. la conjugaison de plusieurs forces économiques, sociales, démographiques et politiques a contribué à une professionnalisation accrue du curriculum.

7. toute réforme du curriculum met en cause la conception que l'on se fait de l'enseignement postsecondaire et de l'institution universitaire. Il y a conflit de valeurs au sein de l'enseignement supérieur. Mais on s'attend généralement à ce que les établissements d'enseignement postsecondaire contribuent à l'épanouissement des individus, l'amélioration de l'esprit civique, la poursuite désintéressée de la vérité, la transmission, l'enrichissement et la critique des traditions culturelles, la critique sociale et politique.

8. vitalité du mouvement actuel en faveur de la formation générale.

e) <u>Objectifs du premier cycle universitiare</u> (Conseil des U. 2; Com. d'étude sur Universités 2; Kaysen 3).

Le Conseil des universités les formulait ainsi en 1973: permettre à l'étudiant d'être l'agent principal de sa formation; de progresser selon son dynamisme personnel; de s'orienter graduellement à partir d'une formation de base vers une spécialisation admettant des degrés divers; d'acquérir la

méthode, concepts et les principes fondamentaux propres à au moins une discipline ou un champ d'études; de développer des habitudes de travail qui favorisent le jugement critique, l'esprit novateur, et rendent capable d'une éducation continue; acquérir une formation qui prépare au travail interdisciplinaire, à la mobilité occupationnelle et à la perception des problèmes que posent l'état actuel et le développement de la société. A ces fins, on propose que l'accent soit mis sur 1° l'acquisition des méthodes, concepts et principes propres à au moins une discipline ou champ d'études; 2° le développement - déjà amorcé au collège - d'habitudes de travail qui favorisent le jugement critique, l'insertion dans un processus d'éducation permanente, et la prise en main par l'étudiant de sa propre formation.

III DÉFINITION ET COMPOSANTES DE LA FORMATION FONDAMENTALE (CSE 2; Rapport Nadeau 2; CSE (Trois-Rivières) 2; Handbook 3).

"General education is the breadth component of the undergraduate curriculum and is usually defined on an institution-wide or college wide basis. It generally involves study in several subject areas and frequently aims to provide a common undergraduate experience for all students at a particular institution".

"L'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société. A la manière d'autres analogues, cette définition indique bien que ce qui est visé, c'est tout autre chose que l'éparpillement ou la seule acquisition des savoirs parcellaires ou "pointus": bien plutôt des savoirs et des habiletés qui rendent capable de comprendre les choses par le fond, d'établir des liens entre elles, d'appréhender suffisamment les structures des savoirs et des compétences pour en comprendre les diverses facettes et les prolongements, toutes choses qui supposent que la personne même a été rejointe par les connaissances et les compétences acquises".

"Il faut en arriver à saisir les principes et la démarche même d'une discipline ou d'une technique beaucoup plus qu'à accumuler des conaissances dans un champ de savoir. Dans le passé, un homme "cultivé" avait accès à toute publication, qu'elle fut scientifique, littéraire ou philosophique. Aujourd'hui, chacun est pris au piège de sa formation spécialisée. Quels sont alors les fondements d'une culture moderne, qui nous rendraient tous aptes à lire la physique, la poésie, la peinture? Ce n'est certes pas d'acquérir beaucoup de connaissances ni de suivre des cours dans toutes ces disciplines; il n'est pas possible de relever ce défi dans l'éclatement actuel des connaissances. Il faut découvrir les concepts de base et les lois qui permettent de saisir ce qui fait l'essentiel d'un savoir, de le comprendre, de l'assimiler et de le situer dans une culture".

"La formation fondamentale suppose qu'au cours de ses études de 1er cycle, l'étudiant soit amené à se concentrer sur l'essentiel des disciplines d'un même champ, à découvrir leurs concepts de base et leurs lois, de même qu'à saisir les liens qui réunissent entre eux les éléments essentiels de diverses disciplines et leurs démarches":

Composantes de la formation fondamentale:

1- la maîtrise de la langue;
2- la science et la technologie;
3- les sciences humaines
4- les arts
5- l'intégration personnelle des apprentissages et des savoirs;

ou en admettant qu'on ne saurait poursuivre l'objectif de la formation fondamentale en dehors des besoins ou des exigences internes de l'étudiant, voici un certain nombre de points sur lesquels doit porter l'objectif de formation fondamentale:

1- la connaissance de soi;
2- l'autonomie;
3- la conscience sociale;

4- le service à la communauté;
5- la maîtrise de connaissances de base;
6- l'ouverture sur d'autres domaines;
7- une vision intégrée des savoirs;
8- le sens de l'histoire;
9- la capacité de critique et de distanciation;
10- la conscience des valeurs;
11- la compréhension du monde technologique.

Un certain nombre de conditions sont à respecter pour réaliser l'objectif de formation fondamentale:

1- chercher à mieux connaître les étudiants;
2- affirmer des exigences;
3- tenir compte de toute la personne;
4- être attentif aux valeurs;
5- mettre l'accent sur la dimension sociale;
6- identifier les savoirs essentiels;
7- mettre en évidence les questions fondamentales;
8- être plus attentif à la logique de l'apprentissage;
9- développer la pédagogie;
10- s'interroger sur la spécialisation;
11- s'interroger sur la constitution des programmes;
12- coordonner les efforts et les moyens;
13- éviter une catégorisation trop nette.

## IV CONVERGENCES SIGNIFICATIVES EN CE QUI A TRAIT À LA FORMATION GÉNÉRALE OU FONDAMENTALE (Laliberté 3; Jossey-Bass 3; Integrity 3).

1. Un programme de formation générale devrait constituer une entité distincte et reconnaissable.
2. Un programme de formation générale devrait développer chez les

étudiants les habiletés et les intérêts propres à assurer un apprentissage permanent.

3. Un programme de formation générale devrait familiariser les étudiants avec les grands domaines du savoir.

4. Un programme de formation générale devrait permettre aux étudiants de comprendre les méthodes de recherche.

5. Un programme de formation générale devrait encourager les étudiants à devenir des utilisateurs compétents des systèmes d'information, y compris les bibliothèques et les ordinateurs.

6. Un programme de formation générale devrait s'étaler sur toute la durée des études collégiales (et le premier cycle universitaire) plutôt que d'être concentré au début.

7. Un programme de formation générale devrait offrir des expériences d'intégration et de synthèse, préférablement la dernière année du cours.

Les objectifs de la formation générale ou fondamentale pourraient être formulés comme suit:

1- Goals for individual students.

A) Cognitive learning.

a) verbal skills
b) quantitative skills
c) substantive knowledge
d) rationality
e) intellectual tolerance
f) esthetic sensibility
g) creativeness
h) intellectual integrity
i) wisdom
j) lifelong learning

B) Emotional and moral development

a) personal self-discovery
b) psychological well-being

c) human understanding
d) values and morals
e) religious interest
f) refinement of taste, conduct and manner

C) Practical competence
a) traits of value in practical affairs generally
- need for achievement
- future orientation
- adaptability
- leadership
b) citizenship
c) economic productivity
d) sound family life
e) consumer efficiency
f) fruitful leisure
g) health

D) Direct Satisfactions and Enjoyments from college education.

E) Avoidance of Negative Outcomes for individual students.

2- Goals for Society (achieved through education, research and related activities, or through public services).

A) Advancement of knowledge
a) preservation and dissimination of the cultural heritage.
b) discovery and dissemination of new knowledge and advancement of philosophical and religious thought, literature and the fine arts - all regarded as valuable in their own right without reference to ulterior ends.
c) direct satisfactions and enjoyments received by the population from living in a world of advancing knowledge, technology, ideas and arts.

B) Discovery and Encouragement of Talent.

C) Advancement of Social Welfare.

D) Avaidance of Negative Outcomes for Society.

Ces objectifs pourraient être considérés comme ayant été raisonnablement atteints, si on visait à donner aux étudiants de premier cycle universitaire le commmun dénominateur qui suit (Integrity):

1° Inquiry, abstract logical thinking, critical analysis.
2° Literacy: writing, reading, speaking, listening.
3° Understanding numerical data.
4° Historical consciousness.
5° Science.
6° Values.
7° Art.
8° International and multicultural experiences.
9° Study in depth.

## V PHILOSOPHIES DE L'ÉDUCATION ET CONCEPTION D'UN CURRICULUM (Laliberté 3; Handbook 3).

Les quatre philosophies les plus fréquemment évoquées sont:

a) Le pérennialisme: la faculté de raisonner est ce qui distingue les êtres humains des animaux et l'éducation doit se préoccuper surtout de développer les capacités de raisonnement des étudiants.
b) l'essentialisme: l'éducation devrait être basée sur un corpus de connaissances considéré comme essentiel et obligatoire; elle est alors centrée sur le professeur;

c) le progressivisme: basée sur une expérience de la vie plutôt que sur une préparation à la vie, l'éducation est alors centrée sur l'étudiant; le curriculum est axé sur des problèmes à étudier plutôt que sur un contenu à assimiler et on travaille à développer chez l'étudiant des façons de penser et des méthodes d'enquête;

d) le reconstructionisme: on ajoute, au courant précédent, un souci de reconstruire la société

## VI CURRICULUM ET PRINCIPES ORGANISATEURS (Laliberté 3; Handbook 3).

Ces diverses philosophies de l'éducation peuvent s'accomoder plus ou moins facilement de divers principes organisateurs pour les programmes:

1° Curriculum organisé autour ou en fonction des disciplines: la majorité des curricula sont organisés ainsi de nos jours. La transmission du savoir emprunte alors les canaux qui ont servi à la production du savoir et à sa mise en ordre.

2° Curriculum organisé autour du développement de l'étudiant: il vise alors à assurer un développement intégral de l'étudiant, autant sur le plan affectif que sur le plan cognitif.

3° Curriculum organisé autour des chefs-d'oeuvre et des grandes idées: l'étudiant est alors amené à se confronter aux problèmes les plus fondamentaux et en quelque sorte intemporels de l'humanité.

4° Curriculum organisé autour des problèmes sociaux: on estime que la meilleure façon de transmettre un savoir et de l'appliquer, c'est d'étudier des problèmes du monde contemporain comme la pollution, le contrôle de la population, les transports, les communications.

5° Curriculum organisé autour du développement d'habiletés très précises: des expériences éducatives permettent à l'étudiant d'acquérir un niveau déterminé de compétence et d'en faire la démonstration, comme par exemple, la capacité d'écrire, de communiquer, de résoudre des problèmes.

## VII CONCEPTIONS DIVERSES DE LA FORMATION GÉNÉRALE OU FONDAMENTALE DANS LES CURRICULA (Laliberté 3; Handbook 3; Carnegie 3; Harvard 3).

Les objectifs du collège ou le l'université en matière de formation fondamentale peuvent se présenter de différentes façons puisque c'est le contenu qui compte avant tout:

a) le core curriculum, qui se retrouve dans 10% des établissements américains bien que près de la moitié des professeurs se disent en faveur de ce type de formation générale. On est alors en présence d'une série de cours, très étroitement interreliés, larges et souvent interdisciplinaires, que l'on rend habituellement obligatoires pour l'ensemble des étudiants. Le cas le plus célèbre est probablement celui de Harvard University où le core curriculum comportait six domaines de la connaissance: Foreign cultures (to expand the range of the student's cultural experience and to provide fresh perspectives on their own cultural assumptions and traditions); Historical study (to develop students'comprehension of history as a form of inquiry and understanding); Literature and Arts (to help students develop a critical understanding of how human beings give artistic expression to their experience of the world); Moral reasoning (where significant and recurrent questions of choice and value that arise in human experience are discussed, their purpose being to explore ways of making a reasoned moral or political choice); Science (the common aim of these courses is to convey a general understanding of science as a way of looking at man and the world and to help students increase their scientific literacy and their capacity to approach scientific material intelligently); Social Analysis (to acquaint students with some of the central concepts and methods of the social sciences and to show how these approaches can enhance our understanding of contemporary behavior). En plus et bien que ne faisant pas partie à proprement parler du "core curriculum": Quantitative reasoning to provide students with the analytic tools necessary to assess the data used in college work and prevalent in daily life and to teach students how to use a computer, understand its capabilities and limitations.

b) les "distribution requirements" en vertu desquels tout étudiant doit avoir pris un minimum de cours ou de crédits dans des domaines biens spécifiques. C'est la formule la plus répandue aux États-Unis.

c) les "free electives". Il n'y a pas alors de programme de formation générale spécifié par le collège. L'étudiant peut se donner une formation générale basée sur les cours qu'il choisit lui-même ou la négliger. C'est la formule la moins répandue aux États-Unis.

Quelle que soit la formule retenue cependant, il est juste de dire que les institutions accordent toutes à la formation générale une importance qui témoigne d'une différence de degré mais pas de nature. C'est ainsi qu'il y a une dizaine d'années (Handbook), 40 pour cent des "Research universities" et des "Comprehensive universities" consacraient le tiers de leurs programmes de 1er cycle à la "general education"; la même constatation valait pour 30 pour cent des "Liberal arts colleges". Quarante pour cent des "Other doctorate granting universities" consacraient même près de la moitié de leurs programmes à la "general education".

## VIII CRITIQUES (Handbook e).

1° de la formation générale

-general education is a good idea in theory, but fails in practice;

-general education programs are unpopular with students;

-the student clientele of American colleges and universities is too heterogeneous to permit common general education programs;

-general education is of little economic value to the student who is forced to study it;

-general education programs are weak in educational and philosophical integrity;

-general education is poorly timed.

2° de la majeure

-Majors vary in quality and substance within as well as between schools.

-Students spend too much time on the major.

-Majors prepare students primarily for graduate school.

-Liberal arts concentrators are at a disadvantage in the job market.

-Majors and faculty specialization deleteriously dominate the undergraduate curriculum.

-Neighboring colleges commonly duplicate most of each other's majors while failing to include in their curricula other desirable subject fields.

## IX OPINIONS SUR LES EXIGENCES DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Par ailleurs, l'Université du Québec a aussi effectué un sondage auprès de 32 employeurs ou organismes patronaux et syndicaux afin de connaître leurs attentes à l'égard des diplômés du premier cycle universitaire qu'ils embauchent ou ont embauché. Leurs réponses constituent un tel plaidoyer en faveur d'une meilleure formation générale ou fondamentale qu'elles se passent de tout commentaire (cahier 4).

-Capacité à communiquer (améliorer la connaissance de la langue maternelle (parlée et écrite) et de l'anglais; éviter le recours à un jargon technique incompréhensible; meilleure qualité de la relation interpersonnelle; tolérance pour les idées d'autrui et ouverture d'esprit), 31.

-Meilleur équilibre entre formation spécialisée et formation générale, 16.

-Méthodologie de recherche et outils d'analyse (rigueur), 6; bonne formation théorique et technique, 7; esprit de synthèse, capacité à appréhender globalement les situations, "problem solving" (établir des relations entre des sujets diversifiés), faire face à l'ambiguité et à la complexité, 7; meilleure intégration des connaissances, 4.

-Développer la curiosité et le désir de connaître de l'étudiant, le goût de l'étude, la capacité d'auto-apprentissage (l'autonomie), 13.

-Capacité d'adaptation à un environnement professionnel en changement rapide, 11.

-Maturité, réflexion, raisonnement et jugement, 11.

-Esprit de créativité, 7.

-Esprit critique, 7.

-Sens des responsabilités (intégrité); goût du travail bien fait; sens de la qualité, 9.

-Esprit de travail et de dévouement, 6.

-Développement de l'esprit d'entrepreneurship (changement, goût du risque, leadership, initiative), 3.

-Capacité d'agir et de gérer (esprit pratique), 4.

-High achievers (persévérance, détermination), 5.

-Bonne connaissance du milieu du travail (développer des programmes coopératifs), 9.

-Service à la communauté, 3.

-Ne pas accepter la médiocrité des résultats que l'on obtient; au contraire, faire place aux meilleurs, 1.

Bernard Bonin
Le 12 janvier 1988

## Quelques recommandations contenues dans les avis du Conseil des universités sur le développement des secteurs:

1. De l'ingénierie (avis 85.9 du 20 décembre 1985)

Recommandation 1 (du Comité directeur de l'étude sectorielle):

> "que, dans les programmes de baccalauréat en génie et en technologie, les universités mettent l'accent sur la formation de base telle qu'entendue précédemment, de façon à rendre l'étudiant capable de s'adapter facilement à l'évolution de la profession et aux diverses fonctions qu'il sera appelé à occuper." (p. 21)

**Commentaires du Conseil des universités:**

> "Le Comité propose que les universités précisent les objectifs de leurs programmes. En ce qui concerne le baccalauréat, il recommande que l'on mette l'accent sur une formation de base solide, étendue et polyvalente (Recommandation 1). La maîtrise servirait à l'acquisition d'une spécialisation (R-9) et le doctorat permettrait la formation de chercheurs. Si le premier et le dernier de ces objectifs ont fait consensus, les objectifs de la maîtrise ont en revanche suscité de nombreux commentaires.
>
> Le Conseil appuie entièrement le Comité lorsqu'il recommande que les programmes de premier cycle mettent l'accent sur la formation de base (R-1) et il considère encourageant que les universités s'accordent en général sur ce point. Il faut cependant remarquer que, dans leurs réponses, elles sont demeurées assez vagues sur les moyens qu'elles entendaient prendre pour orienter leurs programmes dans cette direction. Or, c'est un point fondamental et l'un des plus importants du rapport.
>
> Les programmes conçus dans l'esprit de la recommandation du Comité viseront d'abord à former un ingénieur maîtrisant bien les fondements de sa discipline, capable d'apprendre, de suivre l'évolution des connaissances et de porter des jugements critiques. Ils chercheront à développer les habilités les plus caractéristiques de l'ingénieur et à développer certaines qualités essentielles comme la capacité d'innover, le sens pratique, la polyvalence, l'adaptabilité et la capacité de communiquer. Cela demande un programme bien intégré, comportant les cours, les travaux pratiques et les stages nécessaires réalisés dans l'esprit précédent.

De nombreux observateurs ont souligné la tendance à la spécialisation hâtive, à la formation trop limitée ou trop étroitement orientée vers le marché du travail. La recommandation du Comité est donc très pertinente et le Conseil juge essentiel que les universités réexaminent en profondeur leurs programmes de premier cycle dans l'optique précédente et qu'elles leur apportent les ajustements requis."
(pp. 3 et 4)

2. De l'éducation (avis 87.11 du 19 février 1988)

Recommandations 1, 2 et 3 (du Comité directeur de l'étude sectorielle):

"1. Que les objectifs des programmes de baccalauréat soient revus de façon à accorder une plus large place à la formation générale.

2. Que les programmes de formation initiale des enseignants visent désormais à une préparation plus générale rendant le futur enseignant capable d'intervenir dans plus d'une discipline, à plus d'un ordre scolaire le cas échéant et dans des milieux autres que le milieu scolaire.

3. Qu'aucun programme de baccalauréat ne soit offert dans les domaines de spécialisation des sciences de l'éducation comme l'administration scolaire, la technologie éducative, la mesure et l'évaluation, l'andragogie." (Annexe, p. I)

**Commentaire du Conseil des universités:**

"2. La formation de premier cycle

Le Comité a consacré une bonne partie de son rapport à la formation de premier cycle, et en particulier à la formation des maîtres. Ayant relevé des problèmes sérieux, il propose des réorientations et des ajustements: importance d'accorder une plus large part à la formation générale, nécessité de resserrer les programmes et de leur donner une plus grande cohérence, souci d'un meilleur encadrement des étudiants et recherche d'une plus grande qualité par un partage judicieux des responsabilités. Autour de ces quatre thèmes s'articulent une vingtaine de recommandations. Les universités ont manifesté un accord assez large sur les orientations proposées, même si elles ne sont pas toujours d'accord sur les moyens. Dans les paragraphes qui suivent, le Conseil s'attardera particulièrement sur les recommandations qui ont paru faire problème, s'en tenant pour l'instant aux programmes de baccalauréat.

2.1 Objectifs

Dans une première recommandation, le Comité souligne l'importance d'accorder "une plus large place à la formation générale" dans les programmes de premier cycle. Plusieurs universités se sont ralliées à cette recommandation en souhaitant cependant qu'elle soit précisée et explicitée. On signale en outre la difficulté de la réconcilier avec d'autres où le Comité recommande l'addition d'éléments de formation: éducation interculturelle (recommandation 13), initiation à la recherche (recommandation 14) et ouverture à plus d'un champ d'enseignement (recommandation 11c).

Le Conseil reconnaît les diffficultés relevées et il n'offre pas ici de solution miracle. Il tient cependant à faire remarquer que l'accumulation de connaissances spécialisées ne constitue pas une garantie de succès pour un futur enseignant. D'une part, il peut lui arriver d'avoir à enseigner des matières ne correspondant pas à sa spécialité; d'autre part, les enseignements qu'il aura à dispenser n'exigent pas toujours des connaissances très spécialisées. Il est beaucoup plus important pour un futur professeur d'avoir des connaissances plus étendues, plus vastes, d'être capable de faire les liens entre ces connaissances, d'avoir une bonne compréhension de la personnalité de ses élèves, de leur mode d'apprentissage, autant de choses qu'une formation plus générale est mieux en mesure d'assurer. Le Conseil endosse donc cette orientation du rapport, à laquelle se rattachent les recommandations 3, 13 et 14, et il invite les universités à réfléchir aux meilleures méthodes de l'assurer.

Le Conseil reconnaît cependant qu'il y a des limites à l'étendue des connaissances qu'il est possible de transmettre à l'intérieur d'un programme de baccalauréat sans tomber dans la superficialité. S'il est possible et souhaitable de préparer les futurs enseignants à intervenir dans plus d'un domaine, il ne faudrait tout de même pas que ces domaines soient trop éloignés les uns des autres. Ainsi, si on peut concevoir des programmes pour former des professeurs capables d'enseigner les mathématiques et la physique au secondaire, on voit mal qu'on puisse associer sérieusement des matières comme la chimie et l'histoire. Cette précision étant apportée, le Conseil endosse la recommandation 2 du rapport." (pp. 9 à 11)

1. Composition du sous-comité organisateur

**Président:**

Monsieur Claude Rochette, membre du Comité des programmes,
Conseil des universités.
Téléphone: (418) 656-5420

**Membres:**

Monsieur Bernard Bonin[1], sous-gouverneur à la Banque du Canada et ex-président du Comité des programmes;

Madame Nicole Simard, présidente de la Commission de l'évaluation, Conseil des collèges;

Monsieur Émile Demers, membre du Conseil des collèges;

Monsieur Vincent Di Maulo, membre du Conseil des collèges;

Monsieur Normand Larochelle, membre du Comité des programmes;

Madame France Normand, membre du Comité des programmes;

Monsieur Lucien Saint-Pierre, membre du Comité des programmes.

**Secrétaires:**

Madame Diane Duquet-Picard, secrétaire de la Commission de la recherche universitaire, Conseil des universités,

Monsieur Yves Prayal, secrétaire du Comité des programmes.
Téléphone: (418) 643-1954

2. Liste des participants

2.1 Représentants du milieu universitaire

**Université Bishop's:**

Monsieur Hugh M. Scott, principal

**Université Concordia:**

Monsieur Francis R. Whyte, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche

Monsieur Sean E. McEvenue, vice-recteur adjoint à l'enseignement et à la planification

---

1. Monsieur Bonin agira comme animateur lors de la table ronde.

**Université Laval:**

Monsieur Jean-Claude Méthot, vice-recteur aux études

Monsieur Patrice Turcotte, directeur général du 1er cycle

**Université McGill:**

Monsieur Paul Th. Davenport, vice-principal à la planification et services informatiques

Monsieur Pierre R. Bélanger, doyen, Faculté de génie

**Université de Montréal:**

Monsieur René simard, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche

Monsieur Michel Plourde, vice-recteur adjoint à l'enseignement

**Université de Sherbrooke:**

Monsieur Jean-Guy Ouellet, vice-recteur à l'enseignement

**Université du Québec:**

Corporation centrale:

Monsieur Jacques Bachand, directeur du Service des études de 1er cycle

UQAM:

Madame Micheline Pelletier, doyenne des Études de 1er cycle

Monsieur Robert Couillard, doyen adjoint des Études de 1er cycle

UQTR:

Monsieur Jean-Pierre Bourassa, doyen des études de 1er cycle

UQAR:

Monsieur Michel Bourassa, doyen des études de 1er cycle

UQAC:

Monsieur Pasquale Pucella, doyen des études de 1er cycle

UQAH:

Monsieur Toussaint Fortin, doyen des études de 1er cycle

UQAT:

Monsieur Luc Bergeron, doyen des études de 1er cycle par intérim

ETS:

Monsieur Pierre Gilbert, doyen des études

Télé-Université:

Madame Claire McNicoll, directrice de l'enseignement

2.2 Représentants du milieu collégial

Monsieur Paul Bourbeau, directeur des services pédagogiques,
**Cégep de Saint-Jérome**

Monsieur Jean-Yves Bourques, D.S.P.,
**Cégep de Chicoutimi**

Monsieur Jacques Gaudreau, D.S.P.,
**Cégep de Limoilou**

Monsieur Wilfrid Gariépy, D.S.P.,
**Cégep Jean-de-Brébeuf**

Madame Luce Goerlack, D.S.P.,
**Cégep du Vieux-Montréal**

Monsieur Alex Potter, D.S.P.,
**Cégep Vanier**

Monsieur Jean-Claude Solange, D.S.P.,
**Cégep de Baie-Comeau**

Monsieur Roch Tremblay, D.S.P.,
**Cégep Ahuntsic**

2.3 Représentants du MESS

Monsieur Louis Pelletier, directeur, Direction de l'enseignement

Monsieur Michel Desgagnés, professionnel, Direction de l'enseignement

Monsieur Louis Grendreau, Direction générale de l'enseignement collégial

2.4 Représentants du CLESEC

Monsieur Grant Régalbuto, président, Comité permanent de révision des structures d'accueil

Monsieur Julien Côté, membre, Comité permanent de révision des structures d'accueil

3. Déroulement de la table ronde

- 8h30 à 8h45: présentation générale de la table ronde par l'animateur (Monsieur Bernard Bonin)

- 8h45 à 10h15: les grands objectifs du 1er cycle:
  . présentation des éléments de discussion par l'animateur
  . discussion

- 10h15 à 10h45: pause

- 10h45 à 12h00: les grands problèmes rencontrés par le 1er cycle:
  . présentation des éléments de discussion par l'animateur
  . discussion

- 12h00 à 13h30: dîner

- 13h30 à 14h45: les causes de ces problèmes:
  . présentation des éléments de discussion par l'animateur
  . discussion

- 14h45 à 16h00: les remèdes:
  . présentation des éléments de discussion par l'animateur
  . discussion

- 16h00 à 16h30: pause

- 16h30 à 17h30: conclusion: l'animateur fait le point de la journée en dégageant les consensus qui auront pu se réaliser.

# DEFINITIONS

Sources consultées:

- Rapport du Comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du C.E.G.E.P. (Rapport Roquet), décembre 1970
- Le Collège, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial (Rapport Nadeau), Conseil supérieur de l'éducation, 1975
- Le Collège, synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, juillet 1975
- Opération sciences fondamentales, rapport au ministère de l'éducation, avril 1976
- Les collèges du Québec, nouvelle étape, 1978
- L'Université et la Société: une interdépendance à redéfinir, Commission d'étude sur les universités (Commission Angers), mai 1979
- L'étudiant au 1er cycle universitaire et la formation fondamentale, Conseil supérieur de l'éducation, juin 1979
- La formation professionnelle des jeunes, propositions de relance et de renouveau, MEQ, 1982
- La formation fondamentale, la documentation américaine, J. Laliberté, 1984
- La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation, 1984
- Formation générale, formation spécialisée, M. Boisvert, septembre 1985
- Texte de B. Bonin sur la synthèse du colloque de l'UQ
- La formation fondamentale, la documentation canadienne, P.-E, Gingras, 1985
- La question pédagogique ou l'université en question, R.Brunet, avril 1986
- Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec, B.Bonin, septembre 1986
- Enseigner aujourd'hui au collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Conseil des collèges, janvier 1987.
- La relance du premier cycle universitaire: un projet commun aux collèges et aux universités, Claude Corbo, mars 1987

---

Le Collège, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial (Rapport Nadeau) 1975

Les projets de formation fondamentale ont, certes, une durée plus ou moins longue, mais tendent à une transformation de l'être, alors que se poursuit la maîtrise d'une technique ou d'une discipline. (p.40)

L'on n'est pas satisfait de la façon dont s'acquiert la formation générale: on en critique le contenu; on dénonce une spécialisation étroite qui sacrifie la culture fondamentale à l'absorption d'une trop grande quantité de connaissances - on souligne une absence de rigueur dans la pensée et dans la méthode de travail, la faiblesse du sens critique, la pauvreté de la langue, la disparition d'une conscience historique. Les

suggestions de correctifs se regroupent principalement autour de la formation d une pensée personnelle et du sens des valeurs, de l'acquisition d'une méthode et d'attitudes cliniques qui permettent à l'homme de se situer dans la culture moderne et de mieux comprendre, d'une maîtrise du savoir qui permet ensuite une plus grande mobilité. (p.40)

Ce type de formation qui mène une personne à une forme de maturité qui le rende à la fois universel et de son temps. Et la difficulté ne tient pas qu'au développement de la science, mais à tous les changements de la société et de la vie. (p.41)

Henle: il faut en arriver à saisir les principes et la démarche même d'une discipline ou d'une technique, beaucoup plus qu'à accumuler des connaissances dans un champ de savoir. (p.41)

L'expérience a montré qu'un éventail de disciplines, ou des initiations diverses, ou des activités qui sont marginales par rapport à une orientation centrale n'éveillent plus d'intérêt profond, à un certain moment du développement de la personne. (p.42)

C'est à l'intérieur même de la concentration et de l'approfondissement du savoir que s'acquiert, au post-secondaire, la formation générale. Et, pour cela précisément, nous l'appelons fondamentale. Elle est fondamentale, parce qu'elle s'attache, dans l'acquisition du savoir, aux fondements, aux principes directeurs, aux concepts de base, à la démarche propre de la discipline. (p.42)

D'une part, le milieu demande que la formation post-secondaire prépare un homme perfectible, recyclable, polyvalent; d'autre part, l'emploi est plus facilement offert au spécialiste, immédiatement utilisable, si bien que l'on suppute les cours suivis par le candidat et que l'on apprécie le diplôme avec mention spéciale. (p.42)

Plusieurs s'en prennent aux prérequis des universités qu'ils rendent responsables de bien des malheurs des collèges; ce sont des obstacles à une formation collégiale autonome et identifiable; et ils conduisent à une spécialisation hâtive et excessive. (p.48)

Faiblesse de base: formation générale déficiente, excès de spécialisation, pauvreté des moyens d'expession, absence d'une pensée rigoureuse et d'une méthode de travail, affaiblissement du sens critique et de la conscience historique. (p.48)

La formation post-secondaire est professionnelle, mais elle vise la transformation de l'être à travers la maîtrise d'une technique, d'une discipline, d'un champ de savoir. En ce sens, elle est d'abord une formation fondamentale. - Cette formation fondamentale se distingue de la formation générale que vise le

secondaire, en ce sens qu'elle ne s'acquiert plus à travers un large éventail de disciplines, mais dans un champ concentré du savoir. (p.50,51)

---

Le Collège, synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, juillet 1975

Le Collège classique d'autrefois ouvrait la porte de toutes les facultés universitaires; les collèges d'aujourd'hui ne donnent souvent accès qu'à un seul programme. (p.48)

---

Opération sciences fondamentales, rapport au ministère de l'éducation, avril 1976

La Commission internationale de l'UNESCO sur le développement de l'éducation (Rapport Faure) a clairement favorisé cette orientation. Elle se base sur une conception commune qu'elle qualifie d'"humanisme scientifique". Elle le définit comme une conception humaniste qui place au centre de ses préoccupations l'homme et son plein-être, conçu comme une finalité; mais elle le considère aussi comme scientifique pour autant que le contenu de l'humanisme restera défini - et par là enrichi - par tout ce que la science continuera d'apporter de nouveau dans le domaine des connaissances sur l'homme et sur le monde. "C'est pourquoi la Commission a considéré comme essentiel que la science et la technologie deviennent des éléments omniprésents et fondamentaux de toute entreprise éducative; qu'elles s'insèrent dans l'ensemble des activités éducatives destinées aux enfants, aux jeunes et aux adultes, afin d'aider l'individu à dominer non seulement les forces naturelles et productives, mais aussi les forces sociales et, ce faisant, acquérir la maîtrise de soi, de ses choix et de ses actes; enfin, qu'elles aident l'homme à s'imprégner de l'esprit scientifique, de façon à promouvoir les sciences sans en devenir l'esclave." (p.251)

---

Les collèges du Québec, nouvelle étape, 1978

A la source, la qualité de l'enseignement sera d'autant mieux assurée que les collèges attacheront plus d'importance à la formation générale ou, si l'on veut, fondamentale de leurs étudiants.

Gardons-nous sur ce point de quelques équivoques. On parle souvent d'enseignement général pour désigner l'enseignement préuniversitaire et le distinguer du professionnel, l'appellation même de CEGEP nous entraînant dans cette voie; en d'autres circonstances, l'enseignement général semble signifier les cours communs obligatoires d'allure plus "générale", qui font partie des programmes professionnels aussi bien que des

programmes préuniversitaires dits "généraux". Pour échapper à ces ambiguïtés sémantiques, qui finissent toujours, quoi qu'on dise, par consacrer des états de fait, mieux vaut employer le terme de "formation fondamentale" pour celle qui devrait caractériser essentiellement le niveau collégial.

Parler de "formation fondamentale", c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel (maîtrise des langages humains - et, au premier chef, de la langue maternelle - jugement, rigueur de pensée, capacité d'analyse critique, de synthèse, créativité, réflexion sur l'homme et la société), d'ordre affectif et social (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles) ou d'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps). Il est vrai que ces apprentissages ne sont pas du ressort exclusif du niveau collégial, mais on s'attend à ce que le collège les développe davantage que les précédents, tout en tenant compte de l'âge et de la formation acquise. Ainsi, dans le cas de la concentration préuniversitaire, la formation fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historiques et critiques, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis; dans le cas des spécialisation professionnelles, elle est aussi l'exploration des fondements historiques et socio-économiques, des concepts et techniques de base, des principaux problèmes et défis, des perspectives de développement. (p.39)

L'enseignement professionnel de niveau collégial constitue un rouage majeur de la politique de développement technologique du Québec. (...) Un développement technologique vraiment collé aux réalités québécoises doit pouvoir compter sur ce lieu privilégié de formation supérieure qu'est l'enseignement professionnel collégial. (p.65)

---

<u>L'Université et la Société: une interdépendance à redéfinir</u>, Commission d'étude sur les universités (Commission Angers), mai 1979

Par la formation scientifique et technique se transmettent les connaissances sur les hommes et les choses, des habiletés à utiliser ces connaissances; par la formation culturelle se transmettent les significations humaines et sociales de ces connaissances. (p.32)

Tous les profils de formation universitaire doivent forcer les étudiants à se donner une formation qui allie efficacement connaissances, techniques et culture. (p.33)

Venant après deux années d'études collégiales, le 1er cycle universitaire est en réalité le second cycle des études

supérieures. C'est une suite, non un commencement; le projet de l'étudiant doit y trouver une continuité non un nouveau point de départ. (p.33)

Il serait nécessaire que les profils de formation universitaire soient conçus de façon à ce que l'on poursuive à l'université la recherche d'un bon équilibre entre la formation générale et la spécialisation. Il s'agit de réaliser en deux cycles successifs ce que les réformateurs d'Harvard appellent un "core curriculum", c'est-à-dire, un ensemble d'activités de formation organisées en grandes concentrations favorisant la synthèse. Le partage devrait se faire selon les grandes lignes que nous avons identifiées au début de ce chapitre, à savoir:

- les cégeps, dans le secteur général, développent jusqu'à l'optimum la formule des larges concentrations qui introduisent aux grands ensembles de la tradition intellectuelle plutôt qu'à des spécialités.
- les universités donnent au 1er cycle une part plus importante aux spécialités mais toujours dans le cadre d'une formation générale. (p.33)

---

<u>L'étudiant au 1er cycle universitaire et la formation fondamentale</u>, Conseil supérieur de l'éducation, juin 1979

Objectif de la formation fondamentale: vise à faire découvrir les concepts de base et les lois qui permettent de saisir ce qui fait l'essentiel d'un savoir, de le comprendre, de l'assimiler et de le situer dans une culture - au post-secondaire, la formation est fondamentale parce qu'elle s'attache, dans l'acquisition du savoir, aux fondements, aux principes directeurs, aux concepts de base, à la démarche propre de la discipline. (p.13) (rapport Le Collège)

formation fondamentale: volonté de retour à l'essentiel (Livre blanc sur le développement culturel - 1978) - dans le cas des études universitaires, suppose qu'on assure à l'étudiant universitaire une formation de base dans l'une ou l'autre des disciplines du savoir et l'apprentissage de la recherche. (p.13)

formation fondamentale: évoque des apprentissages d'ordre intellectuel, d'ordre affectif et social, d'ordre physique, qui favorisent le développement intégral de la personne et sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. (p.13,14) (Projet du Gouvernement à l'endroit des CEGEP)

Dimension horizontale de la formation: déborder le champ limité d'une discipline ou d'un secteur d'étude pour s'ouvrir à des champs de savoir complémentaires.

Dimension verticale de la formation: pas tant la variété des savoirs qui importe, mais davantage le développement d'attitudes, de capacités d'analyse et de synthèse, la maîtrise

des méthodes, la recherche de ce qui est spécifique et fondamental. (p.14)

Se rappeler que les objectifs entre les niveaux scolaires ne peuvent se départager de façon absolue. Jusqu'à un certain point, il y a chevauchement. Le processus d'éducation chez une personne est quelque chose de continu. Il n'y a pas de cloison ou de frontière étanche entre les diverses étapes. (p.14)

La formation fondamentale suppose qu'au cours de ses études de 1er cycle, l'étudiant soit amené à se concentrer sur l'essentiel des disciplines d'un même champ, à découvrir leurs concepts de base et leurs lois, de même qu'à saisir les liens qui réunissent entre eux les éléments essentiels de diverses disciplines et leurs démarches. (p.15) - Il doit donc y avoir une réflexion sur les fondements (une approche fondamentaliste d'un champ d'étude, pourrait-on dire) et une recherche de cohérence.

Selon les termes de la Télé-université: redéfinir la culture fondamentale ... essentiellement en fonction de la nécessité pour l'individu de se situer par rapport aux composantes essentielles de l'existence: le temps, l'espace, les autres et soi-même (p.15)

---

<u>La formation professionnelle des jeunes, propositions de relance et de renouveau</u>, MEQ, 1982

Ici comme ailleurs, l'histoire de la formation professionnelle est, pour une bonne part, l'histoire des cloisonnements et de la hiérarchisation des niveaux et des types d'enseignement. (p.26)

- formation de base: une formation qui, par-delà toutes les distinctions qu'on peut faire entre les disciplines et entre les champs du savoir, voire entre les types de formation, vise l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires à l'exercice des divers rôles sociaux de tout citoyen et à la poursuite d'études ultérieures. Ce concept a récemment été mis en valeur par la Commission Jean, mais on peut dire qu'il traduit des préoccupations et des tendances largement partagées, ici comme ailleurs, dans les milieux d'éducation. C'est que, de plus en plus, on se rend compte que les "matières de classe" et les curricula de formation ne cernent pas toujours correctement l'ensemble des connaissances et des habiletés de base dont tout individu a besoin pour faire son chemin dans la vie. L'énumération des composantes de cette formation de base peut varier, mais on y retrouve ordinairement des éléments relatifs à la découverte de soi, à l'acquisition de connaissances de base, à la maîtrise des langages, au développement de la créativité, de l'initiative et du sens critique. Tous des éléments que retient la définition de la Commission Jean et qui rejoignent assez fidèlement cela même que, si l'on ne s'obstine pas trop à distinguer "général" et "professionnel" ou "général" et

"technique", on inclut encore souvent sous le vocable de "formation générale".

- préparation à la vie active: l'acquisition de connaissances utiles à tout citoyen et facilitant l intégration sociale et professionnelle. Cette préparation porte, en particulier, sur la connaissance des lois et règlements du monde du travail ou relatifs à la santé et à la sécurité, sur l'initiation aux réalités industrielles et économiques, sur les caractéristiques de la main-d'oeuvre, etc.

Cette préparation à la vie active est le plus souvent considérée comme un élément de la formation générale ou de la formation de base. A la vérité, et par-delà les accents différents suggérés par ces rapprochements, une conviction partagée semble se dégager, qui affirme la nécessité pour toute formation d'être, dans son inspiration et dans ses contenus, une préparation à la vie réelle, attentive à l'ensemble des dimensions que tout individu doit assumer, notamment celles qui concernent son insertion sociale et professionnelle.

- la formation à la technique ou à la technologie: une formation qui permet d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés dans le vaste secteur des techniques ou des technologies, lequel constitue une dimension essentielle de la culture contemporaine. Sous peine d'être détournée de sa spécificité même, cette formation ne saurait être faite de manière purement théorique, une certaine manipulation constituant ici une composante essentielle des modes techniques d'appréhension du réel.

Dans le contexte culturel actuel, une formation à la technique ou à la technologie fait manifestement partie de la formation de base nécessaire à l'épanouissement harmonieux de tout individu, comme aussi à son insertion positive dans l'environnement social et culturel. Elle fait aussi partie de ce qu'on peut considérer comme la formation générale, qui initie à un ensemble varié d'approches du réel et devrait sous-tendre toute formation de type spécialisé. Cette formation technique ou technologique peut également être un lieu d'authentique formation fondamentale, c'est-à-dire d'une formation axée sur les concepts de base et les fondements des savoirs et des techniques, plutôt que sur les seules habiletés qui s'y rattachent, dont le Livre blanc Les Collèges du Québec a fait la caractéristique de la formation dispensée au niveau collégial.

- la formation professionnelle: un processus qui a pour but de permettre d'acquérir ou d'accroître les connaissances, les habiletés et les facultés créatrices requises pour assumer pleinement un rôle sur le marché du travail; une formation "reliée à l'emploi", comme vient de le proposer la Commission Jean.

Cette définition a le triple avantage de distinguer formation professionnelle et formation à la technique ou à la technologie; de ne pas restreindre la formation professionnelle à l'acquisition pragmatique d'habiletés liées à l'exercice de certains gestes techniques étroitement considérés, la

préparation de l'emploi exigeant un ensemble finalement varié et complexe d'aptitudes; de surmonter l'opposition artificielle qu'on établit souvent entre la formation professionnelle et une formation "générale" qui, elle, prétendrait ne pas préparer aussi à la vie active. Elle permet surtout de ne pas restreindre indûment le contenu du concept de "compétence professionnelle" et de ne pas dissocier les objectifs de développement intégral de la personne des objectifs de préparation plus ou moins directe à l'emploi.

La formation professionnelle ainsi définie peut comporter plusieurs niveaux d'approfondissement et de spécialisation.

- il y a la formation professionnelle de base, qui permet d'acquérir des savoirs fondamentaux et des habiletés de base, de développer ses facultés créatrices, de se préparer à remplir des fonctions communes à plusieurs types d'emploi: tous des éléments de formation que l'on peut qualifier de "transférables" et qui sont de nature à faciliter l'adaptation, la mobilité, le recyclage et le perfectionnement. Cette formation professionnelle de base s'acquiert ordinairement à la faveur de contenus fondamentaux - "transversaux" - , dont les applications ne sont pas spécifiques à un métier, à une profession ou à une fonction de travail. Elle recoupe certains objectifs de la formation de base tout court; à vrai dire, elle est, même dans son lien plus direct à l'emploi, une formation de base.

- il y a aussi la formation professionnelle spécialisée, plus ou moins spécialisée, qui prépare à l'exercice de compétences plus ou moins précisément définies et exigeant des aptitudes plus ou moins spécifiques. La spécialisation est toujours relative et apparaît ainsi comme l'entrée progressive dans des champs qui vont du commun au particulier et qui permettent d'exercer des fonctions de travail plus ou moins complexes; ce qui ne signifie d'ailleurs pas qu'on aille ainsi du plus large au plus étroit, la spécialisation la plus poussée exigeant elle-même une approche de base large et profonde. (p.33)

Le mot "professionnel" comporte des acceptions dont la variété et la confusion sont elles-mêmes significatives.

Le mot "professionnel" apparaît aussi bien pour désigner le "professionnel court" du niveau secondaire que les facultés universitaires habilitant leurs diplômés à accéder à certaines corporations. Il est parfois identifié à "technique", parfois à "pratique", parfois à "préparatoire à l'exercice d'un emploi". Il est opposé tantôt à "général" - comme dans "collège d'enseignement général et professionnel" -, tantôt à "académique" - il y aurait des matières "académiques" -, tantôt à "amateur" - il y a des façon de se comporter qui seraient plus "professionnelles" que d'autres -, tantôt à homme ou femme de métiers - certaines publicités s'adressent en priorité à des milieux "professionnels". On parle du "professionnel court" et du "professionnel long", des organisations et des corporations professionnelles, de l'"Office des professions", des "professions libérales", du corps d'emploi ou du syndicat des

"professionnels", de formation professionnelle en industrie, de maîtrise ou de doctorat "professionnels", d'information scolaire et professionnelle, etc. Sont parfois aussi dites "professionnelles" aussi bien l'initiation ou la préparation de base à la vie active que la formation spécialisée conduisant à l'exercice d'un emploi spécifique. Dans le système scolaire, le "général" est très souvent lui-même considéré comme une étape, voire comme un préalable d'une formation qui s'appellera par la suite "professionnelle", tant et si bien que "professionnel" devient synonyme de "terminal"; ce qui n'empêche pas que des formations dites "générales" préparent effectivement à l'exercice d'un emploi. (p.23)

Nous sommes en plein paradoxe sémantique et il n'est pas facile de s'y retrouver, qu'on soit spécialiste ou profane. Pourtant, la plupart des gens perçoivent que ce qui est ultimement en cause, c'est la longueur des voies de formation - longueur qui est tout aussi bien largeur et profondeur - et ce que cette longueur permet d'acquisition de qualifications, de mobilité horizontale et verticale, et donc aussi d'accès à des emplois plus ou moins élevés dans les hiérarchies du marché du travail, plus ou moins gratifiants et socialement reconnus, plus ou moins rémunérateurs aussi. Toute formation qui irait au bout d'elle même finirait donc, du moins dans ses dernières étapes, par être professionnelle: même les maîtrises et les doctorats dans les disciplines les plus abstraites ne préparent-ils pas eux-mêmes à la pratique d'un métier, celui de la recherche?

Beaucoup d'éléments donnent ainsi à penser que, à tout le moins dans les faits, le "professionnel" du système d'éducation désigne les diverses voies de sorties de cheminements d'apprentissages conçus selon des paliers comportant chacun un tronçon "général", qui conduit à une formation professionnelle ultérieure, et une branche "professionnelle", qui donne accès à des fonctions et à des emplois plus ou moins "élevés" , selon qu'on a accédé à un niveau plus ou moins avancé de formation. Quand elle est elle-même voie terminale, comme cela se produit pour la majorité de la population, la voie générale devient alors aisément une voie tronquée ou incomplète. Et cela, d'autant plus que, parce qu'elle est d'abord conçue en fonction des suites qui lui seront données ultérieurement - par une minorité, d'ailleurs -, cette voie "générale" ne permet pas d'acquérir une compétence professionnelle proprement dite. Il arrive alors qu'un grand nombre de jeunes entrent dans la vie active et sur le marché du travail avec une formation qui équivaut pratiquement aux premières étapes de la formation de base que d'autres, souvent plus par situation sociale que par talent personnel, auront la possibilité de compléter ultérieurement dans une perspective plus "professionnelle". Certains auront pu bénéficier plus tôt d'une formation proprement "professionnelle". Mais, trop souvent, en raison de la minceur de la formation de base acquise, cette formation ne les conduira pas très loin, surtout pas à des niveaux supérieurs du système scolaire où s'offrent des programmes de formation professionnelle plus poussée.

Une cohérence se dégagerait donc à l'analyse. Par-delà l'apparente confusion du chassé-croisé des signifiants et des signifiés, elle nous renverrait aux structures mêmes du système scolaire et, à travers ces structures, à l'ordre culturel, social et économique dont, consciemment ou non, nous assumons collectivement le choix et les conséquences. (p.24)

---

La formation fondamentale, la documentation américaine, J. Laliberté, 1984

Parler de formation fondamentale, c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel (maîtrise des langages humaines - et, au premier chef, de la langue maternelle - jugement, rigueur de pensée, capacité d'analyse critique, de synthèse, créativité, réflexion sur l'homme et la société), d'ordre affectif et social (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles) ou d'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps).

Dans la concentration préuniversitaire, la formation fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historiques et critiques, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis.

Dans le cas des spécialisations professionnelles, elle est aussi l'exploration des fondements historiques et socio-économiques, des concepts et techniques de base, des principaux problèmes et défis, des pespectives de développement. (p. 9, Livre blanc sur les Cégeps 1978)

La formation fondamentale est parfois perçue comme

- un préalable à des études spécialisées
- un antidote à la spécialisation à outrance
- un certain nombre de cours généraux dans des domaines totalement indépendants les uns des autres
- les rudiments nécessaires à un discours commun
- une éducation libérale
- la connaissance du monde qui nous entoure
- la discipline et la nourriture de l'esprit
- un corpus de connaissances et des méthodes d'enquête

- l'éducation qui facilite le développement personnel et moral

- les connaissances et habiletés de base que chacun devrait avoir.

[Les points de vue adoptés pour définir ce concepts sont très variables: mise en rapport avec les études spécialisées ou professionnelles, moyen d'assurer le développement personnel et une qualité de vie chez les étudiants, bagage de connaissances, d'habiletés et de méthodes. (p. 10)]

Boyer et Levine déplorent qu'on ne distingue pas assez entre formation générale et formation libérale et que cette confusion a pour conséquences soit que l'on perde de vue les objectifs spécifiques de la formation générale, soit qu'on lui confie davantage que ce qu'elle peut assumer. Pour eux, la formation générale renvoie à une partie seulement des études de premier cycle. Dans cette optique, la formation libérale représente et inclut la totalité de l'expérience vécue par l'étudiant: ses cours de formation générale, ses cours de concentration ou de spécialisation, ses cours au choix, ses activités parascolaires. C'est la somme et la synergie de tous ces ingrédients qui contribuent à une véritable formation libérale. (p. 11)

formation libératrice: formation qui libère les étudiants en les aidant notamment à

- développer un esprit critique plus affiné et plus solide parce que fondé sur la maîtrise d'habiletés précises qui en favorisent l'exercice;
- utiliser leurs connaissances dans la vie réelle, démontrant du même coup qu'une formation pratique ne se limite pas à la simple acquisition d'habiletés techniques ou professionnelles
- accroître leur capacité de prendre des décisions et, d'une façon plus générale, leur autonomie et leur confiance en soi. (p. 11)

Rapport d'Harvard (1945): la formation générale est cette portion de l'éducation de l'étudiant qui s'intéresse d'abord à lui comme un être humain responsable et un citoyen appelé à vivre dans une société démocratique. A tous les niveaux d'enseignement, il faut lui assurer une formation générale. - Il ne s'agit pas uniquement de lui transmettre des connaissances ou de le mettre en contact avec un certain nombre de chefs-d'oeuvre. - Il faut lui apprendre à penser, à communiquer, à porter des jugements, à faire des choix parmi des valeurs. Il doit étudier le passé, apprendre à déchiffrer le présent et s'ouvrir au changement notamment en adoptant une méthode scientifique de pensée. (p. 31)

L'histoire de la formation générale aux Etats-Unis fait bien ressortir qu'il y a constamment une tension et un jeu de pendule entre des tendances à

. la spécialisation de la formation

. une approche plus utilitaire (centrée sur la carrrière et la recherche d'un emploi
. une individualisation des programmes par le moyen du libre choix laissé aux étudiants
. un souci du monde contemporain et de ses exigences

ET

. la formation générale
. des préoccupations humanistes (développement de toute la personne, formation de citoyens actifs et responsables)
. la détermination par les établissements et leur personnel d'un curriculum commun à tous
. un contact approfondi avec la tradition et les classiques. (p. 32)

Dans des périodes de désarroi, d'incertitude ou de désabusement politique, on mise sur des programmes de formation générale pour recréer une certaine fibre nationale, restaurer le climat moral, raviver le tissu démocratique. (p. 33) Reflète l'incessante tension entre l'individu et le groupe, entre la liberté et le contrôle, entre l'indépendance et l'interdépendance. (p. 33)

Formation spécialisée: assure la maîtrise en profondeur d'une technique, d'un sujet donné, d un domaine du savoir; assure une compétence définie.

Formation générale: élargit les perspectives de vue, le champ des connaissances; donne un savoir superficiel sur plusieurs choses. (p. 50)

Attention aux erreurs de perspectives qu'il y aurait à envisager les deux types de formation sous le mode d'une antithèse: Il ne saurait y avoir de formation technique qui ne soit pas libérale et de formation libérale qui ne soit pas technique, il ne saurait y avoir d'éducation qui ne communique une vision à la fois technique et intellectuelle. (p. 51) Il faut réconcilier les deux types de formation.

Buts communs; le diplômé devrait

- être capable d'apprécier les contextes local, national et international dans lesquels s'effectue son travail
- être conscient des branches du savoir qui renferment des données et des connaissances pertinentes à son occupation
- être capable de communiquer efficacement avec les collègues de travail, les supérieurs, les clients et le public en général
- faire montre de débrouillardise quand il s'agit de s'ajuster personnellement et professionnellement à des problèmes, à des occasions qui se présentent, à des développements imprévus
- être capable d'apprendre rapidement et de façon indépendante

- être capable de reconnaître l'excellence dans des produits, dans le rendement d'associés ou de compétiteurs, dans des plans pour des développements futurs
- être exercé à travailler pour satisfaire à des standards spécifiques et persévérant lorsqu'il s'agit de mener à terme des tâches
- être capable de fixer et de respecter des standards éthiques et moraux. (p. 51)

---

La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation, 1984

formation fondamentale: l'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société. (p.7)

Le Conseil tient à mettre en garde contre une sorte d'obsession technologique qui ferait perdre de vue les objectifs fondamentaux de l'éducation de la personne. La maîtrise intégrée de la technologie doit devenir l'apanage de tous ses utilisateurs potentiels. Il importe plus que jamais - en fonction même du virage technologique et d'une judicieuse utilisation des techniques mises à notre disposition - de former des esprits aptes à orienter l'évolution de la société en fonction des besoins de la personne, à porter des jugements de valeur sur les choses (qu'elles soient anciennes ou nouvelles) et à discerner ce qui passe et ce qui demeure dans un monde en perpétuel changement. (p.5)

La formation de base est un élément constituant de la formation générale - les mêmes contenus peuvent se retrouver dans l'une et l'autre formations, mais, "au niveau de la formation de base, leur extension se limite à l'outillage préalable nécessaire à l'acquisition de savoirs plus complexes". (p.8)

(la formation fondamentale est à la fois processus, action de se former, et résultat ou acquisition découlant de l'action (p.57))

L'idée de formation générale, telle qu'on peut la poursuivre dans l'enseignement obligatoire, évoque une certaine extension de la formation plutôt que son approfondissement. L'apprentissage de la langue maternelle, l'enseignement des langues, des mathématiques, des sciences de la nature, des sciences humaines, des arts et l'éducation physique constituent les contenus usuels de la formation obligatoire partout dans le monde. Ces enseignements sont évidemment partie intégrante d'une formation fondamentale; mais il reste à montrer en quoi

ils peuvent contribuer à favoriser les apprentissages essentiels à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société.

La formation professionnelle est cet aspect de la formation qui prépare chacun à assumer un métier ou une profession dans la société. De tels apprentissages sont souvent réduits par des intentions trop utilitaires: il importe qu'eux aussi contribuent à la formation fondamentale. (p.8)

Pour ceux qui poursuivent des études collégiales et universitaires, la formation fondamentale se prolonge encore en extension, notamment dans des domaines comme la philosophie et la littérature, mais, surtout, elle tend à s'approfondir d'une manière de plus en plus spécifique dans une concentration ou une spécialité. (p.41)

Au collégial: L'apport que la préparation professionnelle pourrait représenter dans une visée de formation fondamentale est souvent supplanté par un "savoir en miettes", la parcellisation des disciplines et des techniques, l'hyperspécialisation. Les connaissances sont multipliées en petites parcelles, les techniques redivisées en sous-spécialités multiples. (...) Il semble qu'une chose essentielle ait été ignorée: l'unification des savoirs. A ce propos, la spécialisation au collège, lorsqu'elle est trop confinée à la technique, surmonte mal le défi qui consiste à dépasser l'utilitarisme. Les attentes à courte vue du monde du travail ont elles-mêmes contribué à ce glissement vers l'hyperspécialisaiton et la superficialité. Pour mieux contribuer à la formation fondamentale des collégiens et des collégiennes, la préparation professionnelle doit dépasser le "pratico-pratique", décloisonner les "spécialités" et retracer les hypothèses scientifiques de base qui ont donné naissance aux techniques. (p.44)

A l'université: Dans le champ du savoir et des connaissances organisées, on tend vers une vision intégrée des savoirs. On vise aussi la connaissance des méthodes propres aux principaux types d'activités rationnelles. On veut enfin favoriser la maîtrise des connaissances de base dans les disciplines de spécialisation. (p.47)

L'étudiant doit être amené à s'interroger, d'une manière systématique, sur les présupposés, les concepts de base, les méthodes, le degré de légitimité et les limites de la discipline qu'il étudie. Ces limites apparaissent notamment lorsqu'on retrace l'origine des disciplines. Il existe donc une manière d'aborder la spécialisation qui surmonte le défi de l'utilitaire, tout en étant propice à un approfondissement de la formation fondamentale. Si elle n'est pas exclusivement tournée vers une préparation professionnelle à courte vue, la spécialité peut devenir un élément important de culture. Elle contribue

non seulement à développer l'esprit critique, mais aussi elle procure à l'étudiant une méthode d'analyse transférable qui déborde largement le sujet spécifique à l'étude. (p.47)

(...) l'un ou l'autre des profils de formation à l'université est compatible avec la formation fondamentale; mais cette compatibilité ne va jamais de soi. Pour que des cheminements diversifiés contribuent d'une manière originale à l'approfondissement spécifique de la formation fondamentale, il faut d'abord que les programmes soient manifestement orientés et coordonnés dans une perspective de formation fondamentale. Il faut aussi que les efforts des professeurs et des étudiants, conjugués avec ceux de l'administration, fassent pénétrer les objectifs de formation fondamentale dans la pratique quotidienne de l'enseignement universitaire. (p.48)

(...) on ne vise pas à instaurer un modèle unique de formation pour assurer la réalisation des objectifs de formation fondamentale. On peut favoriser le développement personnel continu et atteindre la qualité de la formation fondamentale à travers une diversité de modèles: répartition diversifiée des matières dans un curriculum, profils de formation équilibrant différemment la spécialisation et la formation générale. Pour ce qui regarde la pédagogie, il apparaît clairement que les objectifs de formation fondamentale requièrent une diversité d'approches et d'activités pédagogiques. (p.51)

---

Formation générale - formation spécialisée, M. Boisvert, septembre 85

Formation spécialisée: composante essentielle d une formation sous-graduée, sans laquelle cette formation ne peut avoir de profondeur.

Formation générale peut tout aussi bien signifier: éducation de l'homme cultivé; éducation libérale; ou largeur de la formation de premier cycle.

Formation spécialisée est liée à éducation utilitaire, à éducation professionnelle ou au degré de concentration dans une discipline au cours du programme de baccalauréat. (p.1)

Toute forme d'enseignement spécialisé d'ordre professionnel ou technique fait en général perdre les grandes vues d'ensemble nécessaires à la synthèse culturelle, impose à l'intelligence des recettes pour l'utilisation du savoir au lieu de l'orienter vers l'univers de la recherche. (p.11)

Au départ, on prévoyait pour le cégep un enseignement professionnel en même temps qu'un enseignement général, mais en dressant une barrière si étanche entre les deux qu'on aurait pu tout aussi bien les situer dans deux institutions distinctes. (p.11) - L'étudiant se trouve en face d'un ensemble de corridors

étroits, placés en parallèles et entre lesquels il doit choisir. (p.21); il ne peut satisfaire ses goûts et ses aspirations à cause de la rigidité du programme qu'entraîne la spécialisation qui lui limite l'accès aux ressources considérables que possède l'Université (p.21) -

Les universités anglophones repoussent la spécialisation à la toute fin du premier cycle. (p.15)

Conséquences de la spécialisation des programmes pour l'université: prolifération des cours et des programmes (p.23), sous-développement des 2e et 3e cycles (p.24)

---

La formation fondamentale, la documentation canadienne, P.-E, Gingras, 1985

Il y a trois façons générales d'intégrer la formation générale dans les programmes d'études:

- en faire l'objet de cours spécifiques
- organiser un tronc commun de cours généraux de base
- insérer des éléments de formation fondamentale dans le plan d'ensemble du programme.

Dans la pratique, peu de collèges ont délibérément opté pour une approche spécifique; ils appliquent à la fois l'une ou l'autre de ces façons de faire. (p. 29)

Au collégial, si l'on ne s'entend pas sur le concept, il y a unanimité sur sa nécessité. (p. 77)

On constate une préoccupation de formation générale, mais une absence de consensus sur les moyens d'intégrer la composante "formation générale" dans les programmes. Une tendance semble émerger, celle d'un tronc commun ou d'un groupe de cours obligatoires qui visent spécifiquement la formation générale. (p. 29)

Dans les programmes professionnels, au niveau collégial, on ne sait comment intégrer la formation générale à une formation technique. Les objectifs généraux de la formation professionnelle sont encore reconnus comme nécessaires; on ne sait comment les atteindre. La difficulté principale est d'intégrer dans un programme de formation professionnelle, orienté vers un emploi spécialisé, les connaissances et les habiletés requises pour fonctionner efficacement comme être humain - un membre de la société qui soit mature, apte à penser, à lire et à s'exprimer, à juger et à participer à la vie sociale. (p. 40)

Aristote: L'éducation de l'homme libre doit être orientée vers son développement personnel, vers la connaissance et la vertu. Cultiver l'intelligence et développer la vertu rend l'homme

libre. Il faut apprendre à penser, à raisonner, à former son jugement, à raffiner ses goûts, à se donner une vision du monde. Pour vivre en liberté, apprécier le vrai, le beau et le bon, il faut développer la vie de l'esprit. Détachée des soucis pratiques, la formation libérale s'intéresse à l'expression, à la philosophie, aux mathématiques, à la science et à la musique. (p. 61)

Conception remise en question à la fin du 19e siècle seulement.

Pour Claude Bissell (cf. p. 63), trois changements sociaux majeurs ont affecté les universités ces dernières décennies: le développement des sciences et des sciences sociales, la mobilité des classes sociales et la démocratisation de l'enseignement. - Les humanités ne sont pas une alternative aux sciences, mais leur indispensable complément, qui permet de mieux comprendre le monde scientifique et technologique et de s'y situer. - L'obstacle majeur aux humanités a été l'entrée de l'université dans le monde technologique et la transformation même de l'université en un système technologique, par sa structure, ses méthodes et ses objectifs: l'université est devenue un mécanisme, une série de procédés qui produisent des résultats, maintenu par des règles administratives et par le financement. Le produit de l'Université n'est plus alors un homme éduqué, mais un homme instruit. Au lieu de former l'homme, l'université s'est asservie à la technologie. L'étudiant disparaît dans ce système axé sur la production de connaissances utiles à la société technologique. - L'université doit former des humanistes: non pas des étudiants d'humanités, mais des personnes qui, à travers ces études, ont appris à situer l'homme dans l'univers, à lui faire prendre conscience de son interdépendance dans une société. C'est par la littérature, l'histoire, la philosophie et les arts que l'étudiant prendra conscience de son monde intérieur de pensée, de rêve, de désir et d'aspirations et qu'il résistera à l'entraînement technologique qui fait des hommes des unités d'un système trop exclusivement orienté vers l'utile et l'efficace. La raison d'être essentielle de la formation par les humanités est peut-être de sauver l'espace intérieur de l'homme, véritable lieu de sa liberté. (p. 64,65)

Robert Bandeen (président de la Cie d'ass. Crown Life, chancelier de l'Université Bishop): Les universités qui ne visent qu'à ajuster leur enseignement au marché du travail se trahissent elles-mêmes et trahissent leurs étudiants. (p. 70)

Nouvelle conception de la formation générale qui met l'emphase sur l'acquisition d'habiletés fondamentales. L'évolution du travail et les pespectives d'emploi sont tellement imprévisibles qu'il vaut mieux penser en termes de formation plus générale, d'habiletés fondamentales en mathématiques et en informatique, qui permettront au travailleur de s'adapter aux besoins changeants, d'être plus mobile. Il faut penser les programmes en termes de développement de la personne et non de préparation à des emplois spécifiques. (p. 76)

Dennison et Gallagher: l'étudiant doit apprendre à communiquer, à comprendre l'impact de la science et de la technologie sur la société, à se donner un système de valeurs, à maîtriser les méthodes propres aux disciplines, à comprendre comment fonctionne la société, à prendre conscience de son héritage culturel. (p. 77). Selon ces auteurs, nulle part ailleurs au Canada qu'au Québec la formation générale n'aura été si bien définie et articulée que dans le Livre blanc sur les collèges (1978) "la qualité de l'éducation sera d'autant mieux assurée que les collèges attacheront de l'importance à la formation générale ou si l'on veut à la formation fondamentale de leurs étudiants, c'est-à-dire s'ils poursuivent le développement intégral de la personne. (p. 78) Le monde du travail des années 2000 attend des travailleurs capables d'analyser et de communiquer, énergiques, sûrs d'eux-mêmes, imaginatifs, capables d'interroger la réalité. Seule la formation générale peut développer de telles aptitudes. (p. 79)

Université Concordia:

- La formation générale n'est pas une alternative à la formation spécialisée, mais son complément ou mieux, son fondement. (p. 46)

- formation spécialisée: programme dont l'élément central est la concentration dans une discipline ou un champ de savoir, qui aboutit à un emploi spécifique ou à des études supérieures dans cette discipline ou ce champ. (p. 46)

- formation générale: programme dont les éléments principaux sont
  - . des méthodes, des habiletés et des compétences d'intérêt général pour la vie et la carrière;
  - . l'étude de problèmes contemporains;
  - . une approche intégrée ou synthétique du curriculum.

- formation libérale: programme composé d'un large éventail de disciplines, principalement d'humanités, et conçu comme fondement d'études ultérieures ou comme alternative à des études spécialisées. (p. 47)

Université McMaster:

- L'Université doit être "un laboratoire social où l'étudiant découvre la structure de la société, du monde physique et de l'esprit humain". Le produit de l'université doit être "un citoyen, une personne qui vit dans son environnement social selon les standards et les valeurs de l'environnement culturel découvert dans les arts et les sciences, une personne consciente de son environnement". La formation fondamentale par les arts et les sciences est le moyen privilégié de rendre l'homme libre dans son environnement culturel et social, à l'heure où tout tend à l'assujettir. (p. 52)

Université Brock:

- qualités assignées comme objectifs à une formation générale: mener une enquête méthodique, analyser des données, construire une argumentation et s'exprimer oralement ou par écrit. (p. 53)

Université Guelph:

- acquisition d'une maturité intellectuelle, morale et esthétique par des études à la fois plus générales et plus fondamentales

- maturité intellectuelle: habileté à juger, à défendre une position, à connaître la pensée des maîtres dans le domaine; la saisie des principaux modes de connaissance et de leur rôle dans la civilisation.

- maturité morale: sensibilisation aux responsabilités personnelles et sociales, l'habileté à distinguer le jugement moral des goûts et intérêts personnels, la compréhension des principes et des normes qui fondent le jugement moral.

- maturité esthétique: saisie des critères fondamentaux qui permettent de juger et d'apprécier les oeuvres artistiques, l'habileté à distinguer ses goûts personneles de la beauté objective.

Ainsi définie, la formation libérale déborde la formation traditionnelle par les humanités et les arts libéraux; elle est moins ancrée dans le passé et plus ouverte aux oeuvres scientifiques contemporaines. Elle se distingue d'une formation générale comprise au sens d'une ouverture à un ensemble de champs de savoir. Elle n'est pas confinée au secteur général de l'enseignement, mais doit aussi constituer une dimension fondamentale de l'enseignement professionnel. (p. 55)

Trois raisons principales d'accorder à la formation libérale une place prioritaire dans les programmes d'études. Il y va du bien de l'université, de l'étudiant et de la société. L'université manque à ses objectifs essentiels, si les étudiants n'apprennent pas à lire beaucoup, à penser par eux-mêmes, à bien s'exprimer, à poser des jugements moraux et esthétiques: les étudiants doivent être "bien éduqués" et non seulement "bien entraînés". Pour l'étudiant, écrire, s'exprimer, juger, résoudre un problème est aussi utile dans une carrière que nécessaire à son développement personnel. Et la société a droit à ce que l'université forme des citoyens éclairés et responsables qui, par leur maturité intellectuelle et morale, assument leur rôle de leaders. (p. 55)

Surspécialisation des études: peu d'attention aux dimensions méthodologiques, historiques, interdisciplinaires, morales et esthétiques. L'information et la transmission des connaissances l'emportent indûment sur la formation du jugement, la synthèse et l'expression. (p. 56)

Dans sa logique française, le Québécois est à la recherche du concept de la formation fondamentale. Pragmatique, le Canadien anglais préfère la diversité de concepts et d'approches. (p. 91)

Au Canada comme aux Etats-Unis, il n'y a pas une définition ni un concept univoques de la formation générale. On peut ramener ces concepts aux suivants:

- la formation générale comprend le contenu de l'éducation qui diffère de la spécialisation: les habiletés fondamentales (ex: apprendre à apprendre et à communiquer, se connaître soi-même, être conscient de sa culture et de son appartenance à une société) et les savoirs de base traditionnels (les savoirs réfèrent aux disciplines fondamentales des sciences, des sciences sociales et des humanités);

- formation de base du citoyen: synthèse du savoir moderne et une compréhension de l'héritage culturel de leur civilisation. Ensemble commun de connaissances, de principes et de valeurs;

- cours généraux qui élargissent les domaines de la connaissance et assurent une incursion dans les principaux champs du savoir humain;

- pour d'autres, ce ne sont pas les connaissances qui importent mais le processus de maturation. La formation sera fondamentale en autant que l'étudiant s'approprie les concepts de base et la méthode d'une discipline, qu'il apprend à penser, à communiquer, à analyser, à faire une synthèse;

- autre approche qui tend à donner au spécialiste des dimensions complémentaires à sa formation disciplinaire (ex: génie et environnement, administration et psychologie). (p. 90, 91)

---

<u>La question pédagogique ou l'université en question</u>, Brunet, avril 1986

Le programme de formation [est] (...) "un ensemble cohérent d'activités d'enseignement et d'étude, portant sur une ou plusieurs disciplines, sur un ou plusieurs champs d'étude". Ce sont ses objectifs qui donnent son sens à un programme. Un programme, ce n'est donc pas une simple liste de cours, ni une liste de professeurs associés à ces cours, "mais l'ensemble d'un plan de formation proposé par une institution; c'est toujours une réalité institutionnelle". (p.17)

---

Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec, B. Bonin, septembre 1986

La formation reçue au cégep professionnel et au premier cycle universitaire se rapproche parfois suffisamment pour que la confusion règne chez les employeurs quant aux compétences respectives des diplômés. (p.19)

Commission Dion: (objectifs du 1er cycle)
- parfaire la culture générale de l'étudiant (capacité de parler et d'écrire clairement et correctement dans sa langue, aptitude à raisonner correctement, ouverture de l'esprit par la connaissance de l'histoire et d'une autre civilisation que la sienne et la connaissance de la méthode propre aux principaux types d'activité rationnelle)
- fournir des bases à la spécialisation (assimilation des méthodes et des outils d'une discipline) (p.25)

Objectifs généraux du 1er cycle (l'accent est mis sur la façon d'apprendre - p.33):

- ouverture d'esprit, raisonnement logique abstrait, analyse critique (p.26)
- maîtrise des langages primordiaux (écrire, lire, parler, écouter) (langages mathématique et informatique, expression artistique (p.27)
- compréhension des données numériques (p.28)
- développement de la conscience historique (p.28)
- contact avec la science (p.29)
- valeurs (apprendre à faire des choix, faire face aux conséquences de ses choix, se sentir à l'aise des choix qui ont été faits et savoir pourquoi - le know-what et le know-how) (p.31)
- l'art (p.32)
- les expériences internationales et multiculturelles (p.32)
- l'étude en profondeur (met l'accent sur la complexité du savoir (p.32)

C'est la solidité de la base qui compte avant tout; c'est par la formation fondamentale qu'on donnera au diplômé de baccalauréat la capacité d'adaptation, la possibilité de distinguer le durable de l'éphémère. (p.35)

Une réforme du genre est justifiée non seulement par l'évolution de la science, mais également par l'évolution des besoins de la société. (p.35)

Les objectifs généraux proposés ci-dessus demandent une grande coordination des activités, un partage des tâches entre les divers intervenants, un accueil mieux conçu des étudiants, une interaction constante entre des professeurs d'horizons divers de façon à s'assurer que les objectifs sont effectivement atteints. (p.42)

---

Enseigner aujourd,hui au collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Conseil des collèges, janvier 1987.

La formation du cégépien d'aujourd'hui pour que celui-ci puisse réussir sa vie tant au plan personnel qu'au plan professionnel et civique: formation fondamentale (p.31)

Il faut éviter de définir la formation fondamentale en scrutant chacun des deux mots de cette expression. - Autrefois on parlait de culture générale, de formation générale, d'humanisme intégral. (p.32)

La formation fondamentale est la finalité ultime du système d'éducation au Québec. (p.32)

Erreur à éviter: confondre formation fondamentale et cours de base et penser que seuls les cours de base, voire que seuls les cours communs obligatoires sont chargés d'assurer la formation fondamentale. - Ces derniers cours, comme les cours de base, peuvent contribuer à assurer la formation fondamentale, comme les deux sortes de cours peuvent n'assurer qu'une formation superficielle: ce sont les façons de transmettre les contenus des deux types de cours, les méthodes d'enseignement, qui feront en bonne partie la différence. (p.33)

La culture générale des générations précédentes faisait davantage penser à un contenu de connaissances à posséder; la formation fondamentale d'aujourd'hui réfère plutôt à des habiletés, à des aptitudes, à des attitudes à acquérir. (p.34)

Défi aux enseignants: changement de mentalité par rapport à leur spécialisation. (p.36)

La formation fondamentale n'est pas la chasse-gardée des cours communs obligatoires ou des cours de base des spécialisations ou des concentrations. (p.38)

---

La relance du premier cycle universitaire: un projet commun aux collèges et aux universités, Claude Corbo, mars 1987

C'est le pouvoir multiplicateur de la formation qu'il faut privilégier et les activités qui augmentent chez les étudiants la capacité de faire des transferts d'apprentissage. Il importe de réaliser que les connaissances spécialisées tombent vite en désuétude et qu'elles favorisent moins l'adaptabilité. (p.12)

(...) les distinctions entre la formation générale et la formation professionnelle apparaissent de plus en plus fragiles. Le défi actuel vise à "professionnaliser" le général en y introduisant des éléments de culture technologique et à "généraliser" le professionnel en retrouvant le noyau qui relie le faisceau des spécialités. L'inscription sans cesse

croissante à l'université des diplômés issus du cours collégial professionnel confirme cette opinion et plaide en faveur d'une formation générale élargie au niveau collégial (p.12).

Les diplômés sont (...) appelés à vivre des plans de carrière moins linéaires et à connaître une grande mobilité latérale et diagonale. L'apprentissage prend alors un caractère permanent. (p.13)

(...) restructurer les programmes en élargissant la base de la formation, centrer la formation dans les programmes sous-gradués sur les grands objectifs suivants: communication, esprit critique, service à la communauté et sens de la collectivité locale, nationale et internationale. (p.14)

Les problèmes que nous rencontrons ne doivent pas nous détourner d'un des grands objectifs de toute la réforme de l'enseignement supérieur depuis vingt ans: celui de l'accès universel à l'enseignement collégial et universitaire. (p.17)

(...) un des défauts majeurs de nos programmes (...) la spécialisation excessive. (p.18)

Sous l'égide des deux conseils, (...) réfléchir sur des thèmes tels les objectifs de formation, les modes de gestion des programmes, les régimes d'études, la spécialisation des programmes et l'articulation des deux niveaux de formation. (...) faire en sorte qu'à une relance du premier cycle universitaire corresponde un enrichissement de la formation collégiale. (...) sortir de la situation relativement stérile où les universitaires déplorent les carences de la formation collégiale et où les gens des collèges se méfient de la tutelle des universitaires. (p.21)

---

## Conclusion

Les choix structurels du Québec en matière d'enseignement supérieur posent des défis particuliers d'articulation et d'harmonisation. Ces défis exigent d'être relevés en tenant compte de certains impératifs: cohérence et continuité de la formation de l'étudiant; complémentarités et spécificités de chaque ordre d'enseignement, dans l'optique d'une mission commune d'enseignement supérieur; équilibre entre formation fondamentale et formation spécialisée; mise en oeuvre de fonctions d'accueil et d'orientation; collaboration en matière de recherche et de services à la collectivité; volonté de coordination proprement dite et initiatives de concertation en région.

Il y a donc ici, pour les responsables et les intervenants des deux ordres d'enseignement supérieur, un programme considérable. On y mettra le temps et l'énergie nécessaires, si l'on croit à la qualité de la formation des étudiants dans le contexte d'un accès généralisé aux études supérieures. Pour sa part, en identifiant ce qui lui semble être les principaux tenants et aboutissants de ce vaste dossier, le Conseil a essentiellement voulu apporter sa contribution à l'entreprise.

C'est dans cet esprit que le Conseil:

**(1) souligne le bien-fondé des évolutions et des décisions qui ont conduit à considérer *l'enseignement collégial comme enseignement supérieur* et invite les collèges et les universités à *coordonner la mise en oeuvre de cette commune mission* d'enseignement, dans le respect des *fonctions de transition* que les intentions initiales et les structures mêmes du curriculum ont définies pour le collège québécois;**

**(2) soutient que le *renforcement de la cohérence interne des programmes* des collèges et des universités constitue la meilleure stratégie pour assurer la continuité de la formation, surmonter le morcellement disciplinaire des savoirs et réduire les chevauchements et les dédoublement entre les deux ordres d'enseignement;**

**(3) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, de même qu'aux autorités responsables des collèges et des universités, d'activer leur *démarche de justification et de précision des préalables actuellement exigés* pour l'admission aux programmes des universités et les invite à viser dès maintenant le remplacement des préalables actuels par des exigences relatives à l'*atteinte d'objectifs globaux de formation* plus nettement définis;**

**(4) est d'avis que *la formation fondamentale*, par le développement de la personne et une maîtrise des fondements poursuivie à travers un vaste champ du savoir, devrait constituer *l'axe de cohérence des programmes de l'ordre collégial* et appuie les entreprises actuellement menées en ce sens dans les programmes de sciences humaines et de sciences de la nature;**

**(5) est d'avis que les programmes du *premier cycle universitaire* devraient, en même temps qu'ils assurent l'*accès graduel à des compétences spécialisées*, poursuivre aussi *des visées de formation fondamentale* et appuie les entreprises actuellement menées pour décloisonner les programmes de premier cycle et les resituer par rapport à des objectifs globaux de formation plus nettement définis;**

**(6) réaffirme le bien fondé et la nécessité, pour la société québécoise, de poursuivre ses objectifs d'*accès à l'enseignement supérieur* et de conduire, par une pédagogie de la réussite qui ne sacrifie en rien la qualité, le plus grand nombre possible d'étudiants à la *maîtrise effective des savoirs* et à *l'obtention du diplôme*;**

**(7) estime qu'un *diplôme valide et reconnu comme tel* constitue la meilleure *source d'information* sur les acquis réels des étudiants et le *préalable* pédagogiquement et socialement le plus justifiable;**

(8) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de réexaminer, de concert avec les collèges et les universités, l'ensemble des *pratiques de contingentement* dans l'accès aux programmes d'études, de façon à les délester des *moyens artificiels de sélection* qui s'y sont développés;

(9) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'aider les collèges et les universités à assumer leurs *fonctions d'accueil, d'orientation, d'information et de propédeutique*, en mettant sur pied *des dispositifs* tels des moyens de dépistage, des services d'accueil et d'orientation, des activités de propédeutique et de mise à niveau, des cours d'ajustement et des formules de tutorat;

(10) estime qu'il faut accroître *l'utilisation du potentiel de recherche* que représentent les enseignants des collèges et invite collèges et universités à développer leurs *liens de collaboration*, notamment dans des *projets conjoints de recherche* (recherche fondamentale et appliquée, recherche interdisciplinaire, recherche-action), sans oublier cette collaboration élémentaire que constitue l'accès réciproque aux ressources de leurs *bibliothèques*;

(11) invite les collèges et les universités à participer *conjointement à des entreprises de promotion collective* de leur milieu d'appartenance, en associant, quand cela est indiqué, leurs ressources institutionnelles complémentaires;

(12) rappelle l'importance de la participation de l'enseignement supérieur aux *exigences des circuits internationaux du savoir* et en souligne *les retombées positives* pour la qualité et la continuité de la formation dispensée au collège et à l'université;

(13) est d'avis que *la clarification et l'accroissement de la cohérence interne des objectifs de formation* doivent être l'objet central et le point d'appui de tous les mécanismes de coordination entre les deux ordres d'enseignement supérieur;

(14) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *confirmer en ce sens le mandat du C.L.E.S.E.C.*, d'en *relancer* les activités et d'assurer les *ressources nécessaires* à son bon fonctionnement;

(15) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *réviser*, de concert avec les établissements des deux ordres d'enseignement supérieur, *les mécanismes existants de coordination horizontale des programmes*, base de toute coordination verticale entre les ordres d'enseignement;

(16) considère comme *prioritaire* l'établissement d'un *système d'information cohérent*, permettant notamment le repérage et le suivi du *cheminement* des étudiants à travers l'ensemble du curriculum, et recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de procéder à sa mise sur pied;

(17) invite les collèges et les universités qui partagent un même *enracinement régional* à conclure des *ententes de collaboration et de concertation*, aussi bien en matière d'enseignement qu'en matière de recherche et de services à la collectivité.